

Erityisluokka elämänculussa

Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista

Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi



Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi

Erityisluokka elämäkulussa

Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista

SISÄASIAINMINISTERIÖN JULKAISU 1/2010

Julkaisija: Sisäasiainministeriö

Copyright: Sisäasiainministeriö ja Opetusministeriö

Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi

Erityisluokka elämäntulussa

Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista

Sisäasiainministeriön julkaisu 1 /2010

ISBN 978-952-491-549-6 (paino)

ISBN 978-952-491-550-2 (pdf)

ISSN 1236-2840

Kannen kuva: Kaisa Kaatra

Paino: Yliopistopaino

Helsinki 2010

Tekijät (toimielimestä, toimielimen nimi, puheenjohtaja, sihteeri) Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi		Julkaisun laji	
		Toimeksiantaja Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES2) -hanke	
		Toimielimen asettamispäivä 3.12.2008 SM13:01/2008	
Julkaisun nimi Erityisluokka elämänkulussa - Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista			
Tiivistelmä Tässä selvityksessä tarkastellaan peruskouluaikanaan erityisluokalla opiskelevien vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäpolkuja. Selvitys on osa Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES) -hanketta ja se on toteutettu yhteistyössä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen, opetusministeriön ja sisäasiainministeriön kanssa. Selvitystyö toteutettiin haastattelututkimuksena ja sitä varten haastateltiin 27 erityisluokalla peruskoulun aikana opiskeltua nuorta aikuista. Selvityksessä kuvataan, minkälaisia koulutus- ja työelämäpolkuja erityisluokalla opiskeleville kohderyhmän nuorille aikuisille rakentuu, minkälaisia merkityksiä koettu erityisopetus saa haastateltavien kerronnassa, ja minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä esiintyy kyseessä olevien nuorten aikuisten etenemiselle koulutuspoluillaan.			
Avainsanat (asiasanat) erityisopetus, yhdenvertaisuus, syrjintä, vammaiset, romanit, maahanmuuttajat			
Muut tiedot ISBN 978-952-491-550-2 (PDF), osoite www.intermin.fi/julkaisut TAI www.yhdenvertaisuus.fi			
Sarjan nimi ja numero Sisäasiainministeriön julkaisut 1/2010		ISSN 1236-2840	ISBN 978-952-491-549-6
Kokonaissivumäärä 108	Kieli suomi	Hinta maksuton	Luottamuksellisuus julkinen
Jakaja Sisäasiainministeriö		Kustantaja/julkaisija Sisäasiainministeriö	

INRIKESMINISTERIET**PRESENTATIONSBLAD**

Utgivningsdatum

25.1.2010

Författare (uppgifter om organet: organets namn, ordförande, sekreterare)		Typ av publikation	
Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi		Uppdragsgivare Likabehandling i främsta rummet (YES2)-projektet	
		Datum för tillsättandet av organet 3.12.2008 SM13:01/2008	
Publikation (även den finska titeln) Specialklassen i livet - En utredning över erfarenheter av utbildning och arbete hos unga vuxna handikappade, till den romska befolkningen hörande eller med invandrarbakgrund vilka studerat i specialklass i grundskolan (Erityisluokka elämäntulussa - Selvitys peruskoulussa erityisluokalla opiskeleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäkokemuksista)			
Referat I denna utredning granskas utbildnings- och arbetsstigar för unga vuxna handikappade, romer och sådana med invandrarbakgrund som studerat i specialklass under sin grundskoletid. Utredningen är en del av projektet Likabehandling i främsta rummet (YES) och det är genomfört i samarbete med beteendevetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet, undervisningsministeriet och inrikesministeriet. Utredningen genomfördes som en intervjuundersökning och man intervjuade 27 unga vuxna vilka under sin grundskoletid studerat i specialklass. I utredningen skildras hurdana utbildnings- och arbetslivsstigar som bildas för de unga vuxna som studerat på specialklass vilka utgör målgruppen, en hurdan betydelse den upplevda specialundervisningen får i de intervjuades berättelser och hurdana eventuella hinder i utbildningssystemet det uppstår för de i fråga varande unga vuxna att gå framåt på sina utbildningsstigar.			
Nyckelord specialundervisning, likabehandling, diskriminering, handikappade, romer, invandrare			
Övriga uppgifter ISBN 978-952-491-550-2 (PDF), www.intermin.fi/publikationer ELLER www.yhdenvertaisuus.fi			
Seriens namn och nummer Inrikesministeriets publikation 1/2010		ISSN 1236-2840	ISBN 978-952-491-549-6
Sidoantal 108	Språk finska	Pris avgiftsfri	Sekretessgrad offentlig
Distribution Inrikesministeriet		Förläggare/utgivare Inrikesministeriet	

Sisällys

Tiivistelmä	6
Sammandrag	8
Summary	10
Esipuhe.....	12
1. Selvitystyön lähtökohdista	14
1.1. Tutkimustehtävä	19
2. Taustaa ja aiempaa tutkimusta	20
2.1. Aiempi tutkimus erityisopetustaustaisten nuorten siirtymistä ja vähemmistöistä suomalaisessa erityisopetuksessa	20
2.2. Yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo erityisopetuksen kontekstissa.....	27
2.3. Erityisopetus peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa tilastojen ja strategioiden valossa	31
3. Selvitystyön toteuttaminen.....	37
3.1. Selvitystyön käynnistäminen	37
3.2. Haastateltavien kirjo ja aineiston painotukset	38
3.3. Selvitystyössä käytettävät muut aineistot.....	41
3.4. Aineistoa ja analyysia koskevista metodologisista kysymyksistä.....	42
4. Erityisluokka elämäkulussa – haastattelujen valossa	46
4.1. Erityisluokkasiirrot.....	47
4.2. Erityisluokkakokemukset.....	54
4.3. Koulutussiirtymät ja ohjaus	58
4.4. Toisen asteen koulutuskokemukset.....	65
4.5. Työelämä ja tulevaisuuden näkymät.....	67
5. Yhteenveto	72
5.1. Pohdintaa tuloksista	72
5.2. Vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutuspolut – ryhmäkohtaisia huomioita	81
5.3. Kohti osallistavaa ja yhdenvertaista koulua	88
5.4. Jatkotutkimustarpeet selvitystyön valossa.....	92
6. Terveisiä päättäjille	94
Lähteet	96
Liite 1. Haastattelukutsu	104
Liite 2. Erityisluokka elämäkulussa – selvitys: Haastattelurunko	105
Liite 3. Tutkimussopimus	106

Tiivistelmä

Tämä raportti perustuu Erityisluokka elämänculussa -selvitystyölle, joka on osa Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES) -hanketta ja toteutettu yhteistyössä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen, opetusministeriön ja sisäasiainministeriön kanssa. Selvityksen laatijat ovat Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola ja Jenni Helakorpi Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta.

Selvitystyö lähti liikkeelle tehtävänannosta tarkastella peruskouluaikaan erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäpolkuja. Taustalla oli aiemmissa tutkimuksissa todettu havainto siitä, että kyseisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien lasten ja nuorten erityisopetukseen ottamisten ja siirtämisten määrät ovat suuria muiden oppilaiden siirtoihin verrattuna. Aiemmissa tutkimuksissa esiin tuodut huomiot erityisluokilla opiskelleiden nuorten koulutuspoluista ja näille asettuvista esteistä ovat suunnanneet selvityksen tarkastelua yksilöiden kokemuksiin erityisluokkaopetuksen vaikutuksista ja seurauksista. Yhdenvertaisuus selvitystyön lähtökohtana ohjasi tarkastelemaan sekä erityisluokalla opiskelleiden yksilöiden kokemuksia että koulutuksen rakenteellisia tekijöitä.

Selvitystyössä on kysytty 1) minkälaisia koulutus- ja työelämäpolkuja erityisluokalla opiskelleille vammaisille, romaniväestöön kuuluville ja maahanmuuttajataustaisille nuorille aikuisille rakentuu, 2) minkälaisia merkityksiä koettu erityisopetus saa haastateltavien kerronnassa, ja 3) minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä esiintyy kyseessä olevien nuorten aikuisten etenemiselle koulutuspoluillaan.

Selvitystyö toteutettiin haastattelututkimuksena ja sitä varten haastateltiin 27 erityisluokalla peruskoulun aikana opiskellutta nuorta aikuista. Haastatteluissa keskusteltiin koulutus- ja työelämäkokemuksista haastateltavien elämänculun kontekstissa. Lisäksi selvitystyön aikana on järjestetty koulutuksen ja vähemmistökysymysten asiantuntijoiden (9 henkilöä) kesken ryhmäkeskustelu sekä kaksi asiantuntijaseminaaria. Raportissa käytetään myös näiden tilaisuuksien keskusteluja aineistona.

Haastattelujen perusteella erityisluokkataustaisille nuorille aikuisille rakentui hyvin monenlaisia koulutuspolkuja. Aiempien tutkimusten kanssa yhdenmukaisesti opiskelua erityisluokalla muisteltiin pääsääntöisesti positiivisena: erityisluokalla on viihdytty, saatu ystäviä ja koettu hyväksytyksi tulemistä. Osassa haastatteluista erityisluokilla saatua ohjausta ja tukea pidettiin hyvänä. Osalla haastateltavista oli kokemus siitä, etteivät opiskeluvalmiudet olleet kehittyneet riittävän hyvin peruskoulun erityisluokalla. Näitä kokemuksia pohdittiin suhteessa toisen asteen opinnoissa etenemiseen tai koulutuksen keskeyttämiseen.

Aineistomme perusteella erityisluokat näyttävät toimineen suurimmaksi osin yleisopetuksesta erillään. Myös siirrot erityisluokilta yleisopetukseen puuttuvat yhtä lukuun ottamatta aineistostamme. Haastateltavilla oli hyvin vähän kokemuksia integroinnista yleisopetuksen ryhmiin tai erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä. Kontakteista yleisopetuksen oppilaisiin kerrottiin enimmäkseen kokemuksina erityisluokkalaisiin kohdistuneesta kiusaamisesta tai ulossulkemisesta. Näiltä osin selvityksen tulokset vahvistavat tarvetta erityis- ja yleisopetuksen toimintakulttuurien ja käytäntöjen tutkimiseen ja kehittämiseen jatkossa, sekä tukevat ajatusta inklusiivisesta, osallistavasta koulusta, jossa erilaiset tuen toteuttamistavat mahdollistetaan yhden järjestelmän puitteissa.

Suurin osa haastateltavista on jatkanut opiskelua peruskoulun jälkeen. Aineistossa ovat toisen asteen opintomahdollisuuksista hyvin edustettuina ammatillisten oppilaitosten erityisryhmät ja ammatilliset erityisoppilaitokset. Toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa yleisissä ryhmissä suoraan peruskoulun jälkeen opintonsa aloittaneet haastateltavat olivat keskeyttäneet koulutuksen. Ainoastaan kaksi haastateltavista oli siirtynyt ja suorittanut lukion heti peruskoulun jälkeen. Lisäksi erilaiset nivelvaiheen valmentavat ja valmistavat, tietyille ryhmille kohdennetut koulutukset, tulevat näkyväksi aineistossa.

Haastatteluissa toistuivat kokemukset omien toiveiden ja kullekin realistisina pidettyjen jatko-opintomahdollisuuksien välisestä puntaroinnista osana opinto-ohjausprosessia. Usealla haastateltavista oli kokemuksia siitä, etteivät he tulleet kuulluiksi opinto-ohjauskeskusteluissa. Haastateltavien kerronnassa muodostuu kuva siitä, että nuoria on paikoin ohjattu opiskelemaan aloille, jotka eivät ole olleet heidän toivealojaan. Asiantuntijakeskusteluissa ja aiemmassa tutkimuksessa esiin nostettu ohjauksen etiikka ja jokaiselle oppilaalle sopivan, turvallisen ja oikean opiskelupaikan löytyminen näyttäytyy tässä selvityksessä monitahoisena kysymyksenä. Opinto-ohjauksen käytäntöjen lähempi tarkasteleminen ja kehittäminen asettuvatkin tämän aineiston valossa tärkeäksi jatkotutkimuksen aiheeksi.

E erityisen tuen tarjonta toisella asteella (ammatillisten oppilaitosten erityisryhmät ja muut tuen tarjoamisen muodot, ammatilliset erityisoppilaitokset) näyttää myös vahvasti suuntaavan nuorten koulutusvalintoja ja rajaavan koulutusmahdollisuuksia. Selvitys nostaa esiin tarpeen parantaa edelleen ammatillisen erityisopetuksen alakohtaista ja alueellista tarjontaa, sekä etsiä muita mahdollisia tapoja tarjota erityisopetustaustaisille nuorille mahdollisuus kouluttautua ja työllistyä itseä kiinnostavalle alalle. Selvitystyön aikana on myös noussut esiin tarve kiinnittää huomiota ammatillisen erityisopetuksen koulutustarjonnan ja työvoiman kysynnän väliseen suhteeseen.

Haastateltavista suurin osa opiskeli haastatteluajankohtana. Tästä johtuen selvityksessä ei ole voitu tarkastella erityisluokkataustaisten nuorten aikuisten työllistymistä ja tähän liittyvää problematiikkaa kovin syvällisesti. Työllistymiseen liittyvät kysymykset kyseessä oleviin vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten aikuisten kohdalla olisivatkin oman erillisen jatkotutkimuksen arvoisia.

Sammandrag

Specialklassen i livet

En utredning över erfarenheter av utbildning och arbete hos unga vuxna handikappade, till den romska befolkningen hörande eller med invandrarbakgrund vilka studerat i specialklass i grundskolan.

Denna rapport baserar sig på utredningen Erityisluokka elämäkuluissa (Specialklassen i livet), som är en del av Likabehandling i främsta rummet (YES2)-projektet och genomfördes i samarbete med beteendevetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet, undervisningsministeriet och inrikesministeriet. Utredningen är gjord av Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola och Jenni Helakorpi vid beteendevetenskapliga institutionen vid Helsingfors universitet.

Utredningsarbetet utgick från en uppgift att granska utbildnings- och arbetslivsstigarna för handikappade, till den romska befolkningen hörande unga vuxna eller unga vuxna med invandrarbakgrund vilka studerat i specialklass under sin grundskoletid. I bakgrunden fanns en observation från tidigare undersökningar att ett större antal barn och unga i fråga varande grupper flyttas till specialklasser jämfört med övriga elever. De observationer man lyft fram i tidigare undersökningar av utbildningsstigarna hos ungdomar som studerat i specialklass och de hinder de mött har riktat in granskningen i utredningen på individernas erfarenheter av specialundervisningens inverkan och följder. Likabehandlingen som utgångspunkt för utredningsarbetet ledde till att man tog reda på både erfarenheterna hos dem som studerat i specialklass och strukturella faktorer inom utbildningen.

I utredningsarbetet har man ställt frågorna 1) hurdana utbildnings- och arbetslivsstigar det bildas för handikappade, romer och unga vuxna med invandrarbakgrund vilka studerat i specialklass, 2) en hurdan betydelse den upplevda specialundervisningen får i de intervjuades berättelse och 3) vilka hinder det uppstår i utbildningssystemet för de i fråga varande unga vuxna då de skall gå vidare i studierna.

Utredningsarbetet utfördes som en intervjuundersökning och man intervjuade 27 unga vuxna som studerat i specialklass under sin grundskoletid. I intervjuerna samtalade man om utbildnings- och arbetslivserfarenheter i kontexten i de intervjuades levnadslopp. Dessutom har man under intervjutiden ordnat en gruppdiskussion mellan experter på utbildnings- och minoritetsfrågor (9 personer), samt två expertseminarier. Man utnyttjar även diskussionerna vid dessa möten som material i rapporten.

Utgående från intervjuerna har det bildats mycket olika slags utbildningsstigar för de unga vuxna med bakgrund i specialklass. Liksom i tidigare undersökningar kom man i huvudsak positivt ihåg studierna i specialklass: man har trivts i specialklassen, man har fått vänner och känt sig accepterad. En del av de intervjuade ansåg att handledningen och stödet de fått i specialklassen varit bra. Andra ansåg å sin sida att studiefärdigheterna inte utvecklats tillräckligt bra på specialklasserna i grundskolan. Dessa erfarenheter funderade man över i relation till hur man gick framåt på det andra stadiet eller avbröt utbildningen.

Utgående från vårt material verkar det som om specialklasserna till största delen skulle ha verkat separat från den allmänna utbildningen. Även förflyttningar från specialklasser till allmän undervisning fattades med ett undantag från vårt material. De intervjuade hade mycket liten erfarenhet av integrering i grupper med allmän undervisning eller samarbete mellan specialklasserna och klasserna med allmän undervisning. Man berättade att erfarenheterna av kontakter med eleverna inom den allmänna undervisningen för det mesta bestod av mobbning och exkludering. Till dessa delar bekräftar resultaten från undersökningen behovet av en undersökning och utveckling av verksamhetskulturerna och praxis inom special- och allmänundervisningen i framtiden, samt stöder tanken på en inkluderande, deltagande skola, där genomförandet av olika stödformer möjliggörs inom ramen för ett system.

Största delen av de intervjuade har fortsatt att studera efter grundskolan. I materialet är bland studiemöjligheterna på det andra stadiet specialgrupper vid yrkesläroanstalter och specialyrkesläroanstalter väl representerade. De av de intervjuade vilka inlett sina studier vid allmänna grupper vid andra stadiets yrkesläroanstalter hade avbrutit sina studier. Endast två av de intervjuade hade fortsatt till gymnasiet från grundskolan. Dessutom intar speciella förberedande kurser en framträdande plats i materialet.

I intervjuerna upprepas erfarenheterna av avvägningen mellan egna önskemål och möjligheter till fortsatta studier som anses vara realistiska som en del av studiehandledningsprocessen. Flere av de studerande hade erfarenheter av att de inte blivit hörda i studiehandledningsdiskussionerna. Det intervjuades berättelser ger en bild av att de unga ibland blivit vägledda att studera inom sektorer, vilka inte var deras önskesektorer.Handledningens etik och att finna en trygg och rätt studieplats åt varje elev som man lyft fram i expertdiskussionerna och tidigare undersökningar visar sig i denna undersökning vara en mångbottnad fråga. Att närmare granska och utveckla studiehandledningen blir i ljuset av denna undersökning ett viktigt ämne för fortsatta undersökningar.

Ett speciellt utbud av stöd på andra stadiet (specialgrupper vid yrkesläroanstalterna och övriga former av stöd, specialyrkesläroanstalter) visar sig också starkt rikta de ungas val av utbildning och begränsa utbildningsmöjligheterna. Utredningen lyfter fram behovet av att alltjämt förbättra utbudet av specialyrkesutbildning inom olika yrkesområden och regioner, samt söka andra möjligheter för ungdomar som genomgått specialutbildning att utbilda sig och sysselsätta sig inom områden som intresserar dem. Under den tid utredningen pågått har man också lyft fram behovet av att beakta relationen mellan utbudet av specialutbildning och efterfrågan på arbetskraft.

Av de intervjuade studerade de flesta vid tidpunkten för intervjuerna. Av den anledningen har man inte i utredningen kunnat granska hur de unga vuxna med bakgrund i specialklass blivit sysselsatta och problematiken kring detta särskilt djupgående. Frågorna kring de till i fråga varande minoritetsgrupper hörande unga vuxnas placering i arbetslivet skulle vara värd en skild fortsatt undersökning.

Summary

Special Needs Class in the Course of Life

A study on the educational and working life experiences of young people with disability, Roma and immigrant background, who studied in special education classes

This report is based on the interviews and other data used for a study called “Special Needs Class in the Course of Life”, which was carried out as a part of the Equality is Priority 2 (YES) Project. The organisations behind the study are the University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences, Ministry of Education and Ministry of the Interior. The study was implemented by Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola and Jenni Helakorpi.

The starting point of the exercise was to examine the educational and working life careers of young people belonging to the above mentioned minorities with special needs educational background. It was already known that the share of the children and young people from the three minorities is higher in special education classes than those belonging to majority population. Previous research on the impact and consequences of special needs education shows obstacles for further studies. From the equality perspective, the experiences of these children and young people as well as structural issues are the most remarkable.

The key questions to which answers were looked for were: 1) What kind of careers do former special needs education students coming from Roma and immigrant communities and children with disability have? 2) What kinds of meanings can be identified in the discussions on experiences of education in special education class? 3) What are the issues and elements within educational system that possibly make barriers for further studies for these young adults?

Interviews were made with 27 young people, who studied in special needs education at least a part of their basic education. Interviews included questions concerning individual experiences in the context of further studies and working life. In addition, 9 experts on educational and minority issues were interviewed by organising a group-discussion, and two seminars organised for the experts of minority and education issues. The report includes material produced during these events as well.

On the basis of the interviews, there is a great variety in the educational paths. Like in previous studies, most interviewees had predominantly positive memories from special education classes. Pupils had good time together, made friends and had feelings of acceptance. Part of the interviewees thought also that the guidance and support given in the class was of good quality. However, part of the interviewees thought that their abilities for studying did not develop enough to enable good success in further studies, and became the reason for dropping out.

On the basis of the material gathered during the study, it seems that special needs education classes are not integrated into mainstream education. Only one of the interviewees had been transferred back to mainstream education. The experiences on integrated teaching or co-operation between special needs and mainstream classes were very few. Communication between special needs and mainstream pupils was characterised by experiences of bullying and exclusion. The results show that there is a need to further examine the practices and working methods of special and mainstream education in order to develop them to become more inclusive and encouraging for participation. Supportive measures should be organised within one single system, not separately.

The majority of the interviewees had continued their studies in post-compulsory education, many of them studying in specialised studying groups in vocational institutions or special educational institutions. Those who continued their studies in the mainstream vocational education had suspended their studies. Only two of the interviewees continued after compulsory schooling to and graduated from upper secondary education. The interviewees had also taken part in different type of preparatory classes and courses.

The experiences on the gap between one's own wishes and the possibilities, which were considered realistic by the guidance providers, were repeatedly mentioned. Several interviewees had experienced that they had not been heard during the educational guidance process. Instead, they were guided for studying braches that were not interesting for them. In the expert group-interview, the ethics of guidance and finding of safe and right studying solutions was discussed. Another important area of development, at least on the basis of this study, is educational guidance. The availability of special support (special studying groups in vocational institutes, other forms of support and special educational institutes) seems to guide strongly the educational choices that these young people make. Possibility to have special support also seems to limit the alternatives for further studies.

On the basis of the results, it seems that there is a need to increase the supply of special vocational education regionally, and to find other alternative ways for those young people, who have been studying in special needs education, to access further studies and employment in the field they find interesting for them. There is also a need to consider the correlation between educational opportunities and working opportunities.

Majority of the interviewees were students at the time of the interview. Because of this, it has not been possible to examine more deeply the issues related to special needs education and employment. Accessing employment with special needs educational background would be a topic worth for further studying.

Esipuhe

Tämä raportti perustuu *Erytisyiluokka elämänculussa* – selvitystyölle, jossa on tarkasteltu peruskoulun aikana erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäpolkuja. Selvitys on toteutettu haastattelututkimuksena ja sitä varten on haastateltu 27 nuorta aikuista.

Selvitystyö on osa Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES) -hanketta, jossa tavoitteena on kasvattaa tietoisuutta ja valmiuksia yhdenvertaisen kohtelun ja syrjimättömyyden toteutumiseksi sekä edistää monimuotoisuuden hyväksymistä suomalaisessa yhteiskunnassa. YES-hanke on Suomen kansallinen syrjinnän vastainen tiedotuskampanja, joka saa rahoitusta EU:n PROGRESS –ohjelman Syrjimättömyys –toimintalinjasta (2007-2013) ja jota toteutetaan yhteistyössä ministeriöiden sekä syrjinnän vaarassa olevia tahoja edustavien järjestöjen ja neuvottelukuntien kanssa. Tämä selvitystyö on toteutettu YES-hankkeen toisella toimintakaudella 1.11.2008-31.10.2009.

Erytisyiluokka elämänculussa -selvitys on toteutettu Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen, opetusministeriön ja sisäasiainministeriön yhteistyönä. Selvitystyön tutkijoina ovat toimineet KM Anna-Maija Niemi ja KM Reetta Mietola Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta ja tutkimusavustajana Jenni Helakorpi Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta. Anna-Maija Niemi ja Reetta Mietola tekevät tutkimusta Suomen Akatemian rahoittamassa *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa* – tutkimushankkeessa (Lahelma 2009).

Tässä raportissa kuvatussa selvityksessä tarkastelu on kohdennettu kolmeen vähemmistöryhmään: vammaisiin, romani- ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Tarkasteltavaksi on nostettu näihin kolmeen ryhmittymään kuuluvien nuorten aikuisten kokemukset erityisluokalla opiskelusta ja peruskoulun jälkeisistä koulutus- ja työelämäpoluista. Erytisyiluokkaopetus erityisen tuen muotona sijoittuu suomalaisessa peruskoulussa oppilaille tarjottavan tuen jatkumon toiseen ääripäähän. Aiemmissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota vammaisten, romani- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisluokille siirtojen korkeaan määrään, sekä muun muassa yksilöllistetyn opintosuunnitelman mukaisesti opiskelevien oppilaiden rajattuihin mahdollisuuksiin edetä jatko-opintoihin. Näistä syistä pidettiin tarpeellisena lähteä tarkastelemaan erityisluokkaopetusta juuri yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Selvitystyö lähti liikkeelle tavoitteesta selvittää erityisluokkasiirtojen taustatekijöitä ja siirtoprosesseja näihin ryhmiin kuuluvien oppilaiden osalta sekä selvittää erityisopetuksen vaikutuksia nuorten tulevaisuudelle. Prosessin kulussa rajauduttiin kuitenkin tarkastelemaan *erityisluokkataustaisten nuorten aikuisten kokemuksia* 1) erityisluokalla opiskelusta ja siirtymävaiheista sekä 2) heidän kohdallaan toteutuneista koulutus- ja työelämäpoluista.

Selvitystyön aikana on järjestetty kaksi asiantuntijaseminaaria sekä yksi ryhmähaastattelu (9 henkilöä). Näissä tilaisuuksissa tutkijat ovat esitelleet haastatteluaineistoaan sekä ensimmäisiä tulintojaan aineistosta ja päässeet keskustelemaan selvitystyön tematiikasta koulutuksen ja

vähemmistökysymysten asiantuntijoiden kanssa. Näitä keskusteluja ja kommentteja on hyödynnetty käsillä olevassa raportissa ja kiitämme näihin tilaisuuksiin osallistuneita henkilöitä heidän panoksestaan selvitystyöhön.

Kiitämme selvitystyön eri vaiheissa kommentteja ja tukea selvityksen toteutukseen antanutta, tätä tutkimusta varten perustettua tukiryhmää, jossa ovat olleet mukana Opetushallituksesta Leena Nissilä, Susanna Rajala ja Satu Blomerus, opetusministeriöstä Ulla-Jill Karlsson ja Anna Mikander, sisäasiainministeriöstä Panu Artemjeff ja Krista Murto, Nuorisotutkimusverkostosta Leena Suurpää, Helsingin Diakonissalaitoksesta Helena Korpela, Kehitysvammaliitosta Antti Teittinen ja Katariina Hakala sekä Nuori Suomi Ry:stä Hanna-Mari Sarlin.

Haluamme kiittää Sinikka Keskistä sisäasiainministeriöstä, Jussi Pihkalaa ja Kirsti Kupiaista opetusministeriöstä sekä Markku Jahnukaista (University of Alberta) raportin käsikirjoitusta koskevista kommentteista.

Lisäksi kiitämme Panu Artemjeffiä, Terno Hagertia, Katariina Hakalaa, Tuuli Kurkea, Markku Jahnukaista, Krista Murtoa, Katariina Nousiaista, Antti Teittistä ja Tanja Vehkakoskea yhteistyöstä selvitystyön aikana.

Lopuksi suuri kiitos kaikille teille 27:lle haastatteluun osallistuneelle ihmiselle.

Helsingissä 13.1.2010

Anna-Maija Niemi, Reetta Mietola, Jenni Helakorpi

1. Selvitystyön lähtökohdista

Erityisluokka elämänculussa – selvitys lähti liikkeelle tehtävännasta kartoittaa peruskouluaikanaan erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romani- ja maahanmuuttajataustaisten yksilöiden koulutus- ja työelämäpolkuja. Selvitystyön lähtökohtana on ollut aiemmissa tutkimuksissa todettu havainto siitä, että vammaisten, romani-, ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten siirtojen määrät erityisluokille ovat suuria muiden oppilaiden siirtoihin verrattuna. Tämä havainto pätee, ei vain Suomen, vaan myös useiden muidenkin maiden kohdalla (Syrjä & Valtakari 2008; Commission on Human Rights 2007; Laaksonen 2007; Havas 2002; Laubeová 2002; OPH 2004a; 2004b; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004). Johtuen kyseessä olevien vähemmistöryhmien yliedustuksesta erityisopetuksessa selvitys oli tarkoitus tehdä nimenomaan yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Vuonna 2004 voimaan tullut yhdenvertaisuuslaki velvoittaa edistämään yhdenvertaisuutta aktiivisin toimin ja torjumaan syrjintää, ja näin ollen se vahvistaa perustuslain kieltoa ihmisten ”eri asemaan asettamisesta” (Perustuslaki 731/1999). Syrjinnän vastaisen lainsäädännön avulla pyritään takaamaan samanlaiset mahdollisuudet kaikille yksilöille riippumatta heidän sukupuolestaan, kansalaisuudestaan, etnisestä alkuperästä, iästään, kielestään, uskonnostaan, mielipiteestään, vakaumuksestaan, sukupuolisesta suuntautumisestaan tai siitä, onko heillä jokin vamma tai sairaus (21/2004; 731/1999; 609/1986). Yhdenvertaisuusnäkökulma tunnustaa erot yksilöiden lähtökohdissa ja mahdollisuuksissa, mutta tarkastelee erilaisuutta ennen kaikkea yhteisön voimavarana (Artemjeff 2009). Syrjinnän käsitteellä viitataan yleisesti välittömän syrjinnän lisäksi myös niin kutsuttuun välilliseen syrjintään, jolla tarkoitetaan näennäisesti neutraalia kohtelua tai käytäntöä, joka johtaa syrjiviin vaikutuksiin. Välillistä syrjintää on usein vaikea havaita ja näyttää toteen. (Makkonen 2003, 8–11.) Yhdenvertaisuutta tarkasteltaessa on myös tärkeää huomioida eri erojen yhtäaikainen vaikutus yksilön asemaan ja tästä mahdollistuva moniperusteinen syrjintä. Näin esimerkiksi etniseen vähemmistöön kuuluvan vammaisen naisen kohdalla on keskeistä pohtia etnisyyden, vammaisuuden ja sukupuolen vaikutusta hänen mahdollisuuksiinsa, sekä erikseen, että yhdessä. (ks. esim. www.yhdenvertaisuus.fi, myös Salmenkangas 2005).

Perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki mahdollistavat niin kutsutun positiivisen erityiskohtelun, jonka avulla koulutuksen kontekstissa voidaan mahdollistaa kaikkien oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisten tarpeiden kohtaaminen (HE 309/1993; 21/2004). Ennen kaikkea heikommassa asemassa olevia oppilaita voidaan tukea positiivisin erityistoimin, mikäli heidän lähtökohtansa koulutukseen osallistumisessa eivät ole tasa-arvoiset (Salmenkangas 2005). Makkosen (2003) mukaan ”(p)osiitiiviset erityistoimenpiteet viittaavat sellaisiin erityisiin toimiin, joiden tarkoituksena on ehkäistä tai kompensoida niitä vinoutumia, joita välitön, välillinen ja rakenteellinen syrjintä ja muu marginalisoituminen yhteiskunnassa aiheuttavat. Näin ymmärtäen positiivisilla erityistoimenpiteillä pyritään siis tasa-arvon toteuttamiseen käytännössä.” (Makkonen 2003.)

Eritysisopetusta tarkasteltaessa on yhdenvertaisuuden ja positiivisen erityiskohtelun tematiikka olennainen. Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutuminen koulun käytännöissä edellyttää oppilaiden yksilöllisten lähtökohtien huomioon ottamista, erilaisten tukitoimien ja esteettömyyden kehittämistä, saavutettavuutta sekä kaikkien oppilaiden osallisuuden edistämistä (ks. myös Artemjeff 2009; Niemelä 2007; Naukkarinen 2005; Wilson 2003; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Eritysisopetus voidaan nähdä yhtäältä mahdollisuuksien tasaajana, toisin sanoen positiivisen erityiskohtelun muotona. Toisaalta se voidaan ymmärtää poikkeavana toimenpiteenä, jonka käytön olisi oltava hyvin perusteltua. Näin on erityisesti erillisissä erityisluokissa tai erityiskouluissa toteutettavan opetuksen kohdalla, jotka asettuvat erityisen tuen jatkumon toiseen ääripäähän¹. Perustuslakiehdotuksen perusteluissa (HE 309/1993) todetaan, että segregatio, eli yhtäläisten palvelujen tuottaminen eri väestöryhmille erikseen, on kiellettyä, jollei sitä voida perustella hyväksyttävällä tavalla. Näin ollen yhdenvertaisesta kohtelusta poiketaan erityisopetussiirtojen yhteydessä periaatteessa aina silloin, kun lapsi siirretään pois yleisopetuksen luokasta. Perusoikeusjärjestelmä edellyttääkin siirrolle hyväksyttävät ja korkeatasoiset perustelut; on osoitettava, että siirrosta on hyötyä lapselle itselleen (Saloviita 2006, 136). Dysonin (1999)

¹ Nykymuodossaan peruskoulussa toteutettavan tuen jatkumon kokonaisuuden muodostavat yleisen tuen (erilaiset opetusjärjestelyt, tukiopeus, oppilashuollolliset toimenpiteet) lisäksi erityisen tuen muodot, osa-aikainen erityisopetus, integroitu erityisopetus (erityisopetuspäätöksen saanut oppilas opiskelee integroidusti yleisopetuksen ryhmässä), ja luokamuotoinen erityisopetus. (ks. myös luku 2.3.) Uusimpaan erityisopetuksen strategiaan (2007) muotoillut päätösehdotukset suosittavat, että tukea tarvitsevan oppilaan tulee saada ensin yleistä ja tehostettua tukea ja vasta näiden pedagogisten tukitoimien jälkeen hänelle voidaan tarvittaessa tehdä erityisopetuspäätös. Tällaiseen joustavaan, yleisopetuksen puitteissa tarjottavaan tuen jatkumoon tähdättäessä erityisluokka ja -koulusijoitus koulutuksellisinä vaihtoehtoina edellyttävät aina erittäin huolellisen arvioinnin ja vankat perustelut (OPM 2007).

mukaan oppilaan sijoittaminen erityisluokalle on sidoksissa yksilön oikeuksien ja koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden tarkastelemiseen. Se edustaa menettelytapana erityiskohtelua, ja siksi sen oikeuttamista on tärkeää pohtia (ks. myös Saloviita 2006). Tätä selvitystä varten haastateltujen nuorten aikuisten peruskouluaiikainen opiskelu erillisen erityisluokkaopetuksen sektorilla tuo yhdenvertaisuuden toteutumisen tarkastelulle kiinnostavan lähtökohdan (myös Naukkarinen 2005):

"Mä kysyn, et onks niinku järkevää, et jos peruskoulun idea on se, että kaikki opiskelijat, kaikki taustasta ja ominaisuuksista riippumatta, käy samaa koulua, niin millä tavalla ne sitten perustelee sen, että jotkut ihmiset rainataan sen takia, että ne on vammaisia tai että ne oppii eri lailla, toiseen kouluun. Että ne tavallaan eristetään niiden muusta ikäryhmästä. Tätä mä en oo koskaan ymmärtäny. Ja mä oon sitä mieltä, että jokasella pitäis olla mahdollisuus saada se hyvä peruskoulutus."

(²Verna, 28)

Pidämmekin erittäin painavana haastateltavamme Vernan edellä esittämää kysymystä siitä, *miten perustellaan, että tietty ihmisryhmä käy kouluaan erillään muusta ikäryhmästään*. Yhdenvertaisuuslain määrittelemän periaatteen mukaisesti kaikilla oppilailla, huolimatta oppimisedellytyksistään, tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen ja sijoittua koulutuksen jälkeen työelämään ja yhteiskuntaan täysivaltaisina kansalaisina (OPM 2002; OPH 2000). Kuten jo edellä esitimme, erityisopetus voidaan käsitteellistää positiivisena erityiskohteluna, jolla pyritään tasaamaan yksilöiden välisiä eroja ja tuottamaan oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet peruskoulun jälkeiseen koulutukseen ja työelämään osallistumisessa. Toisaalta erityisopetusta käsittelevissä aiemmissa tutkimuksissa ovat olleet esillä myös sen negatiiviset vaikutukset, erityisesti poikkeavaksi leimautuminen (ks. esim. Vehkakoski 2006; Mietola 2005; Jahnukainen 2001), mutta myös erityisopetusratkaisujen vaikutukset oppilaiden myöhempään kouluttautumiseen (ks. esim. Luukkainen 2008; Haarni 2006; Mänty 2000; Jahnukainen 2001).

Olemme tässä selvitystyössä pyrkineet lähestymään yhdenvertaisuutta mahdollisimman laaja-alaisena kysymyksenä (Salmenkangas 2005). **Yhdenvertaisuus** selvitystyön lähtökohdana on ohjannut tarkastelemaan sekä erityisluokalla opiskelleiden yksilöiden kokemuksia että koulutuksen

² Kaikki tässä raportissa esiintyvät nimet on muutettu haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi.

rakenteellisia tekijöitä. Aikaisemmissa tutkimuksissa esiin tuodut huomiot erityisluokilla opiskelleiden nuorten koulutuspoluista ja näille asettuvista esteistä ovat suunnanneet tämän selvityksen tarkastelua yksilöiden kokemuksiin erityisluokkaopetuksen vaikutuksista ja seurauksista. Pidämme keskeisinä yhdenvertaisuuden tarkastelun ja sen edistämisen näkökulmasta nostaa tarkasteltavaksi myös haastateltujen kokemukset osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta koulu yhteisössään. Kiinnitämme huomiota sosiaalisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen erityisluokilla opiskelevien oppilaiden ja muiden oppilasryhmien välillä, syrjintää koskeviin kokemuksiin (esim. kiusaaminen) ja koulun toimintakulttuuriin koskien moninaisuutta ja syrjinnän ehkäisyä (ks. Salmenkangas 2005, Suositukset yhdenvertaisuuden edistämiseksi Join In).

Tämä selvitys on toteutettu haastattelututkimuksena. Olemme rajanneet tarkastelun **erityisluokalla tai erityisryhmässä peruskouluaikaan opiskelleiden nuorten aikuisten kokemuksiin**. Haastateltavat ovat haastatteluajankohtana (vuosi 2009) olleet iältään 17–33-vuotiaita ja käyneet peruskoulua vuosina 1983–2007. Osa haastateltavista on opiskellut erillisissä erityiskouluissa, osa yleisopetuksen kouluihin sijoitetuissa erityisryhmissä. Selvitystyön näkökulman rajaaminen on perustunut tutkijoiden aikaisemmalle ja tekeillä oleville tutkimuksille³, joissa olemme tarkastelleet erityisryhmien arkea perus- ja ammatillisessa sekä valmentavassa koulutuksessa. Näissä tutkimuksissa olemme todenneet tarpeelliseksi ottaa lähempään tarkasteluun opinto-ohjauksen käytäntöjä erityisluokilla, jatkokoulutukseen valikoitumisen kysymyksiä (minne haetaan ja sijoitetaan erityisluokalta) ja oppilaan/opiskelijan toimijuutta näissä ohjausprosesseissa. Olemme tutkimustuloksiamme esitellessä usein saaneet positiivista palautetta oppilas/opiskelijänäkökulman tarpeellisuudesta. Suomalaisessa erityisopetuksen tutkimuksessa on toki aiemminkin tehty tutkimusta, jossa myös oppilaat ovat ”äänessä”, mutta silti erityisopetuksen tutkimus näyttäytyy usein varsin asiantuntijavaltaisena kontekstina, jossa asiantuntijat määrittävät sekä sen, kuka on tuen tarpeessa, että sen, toteutuiko tarvitun tuen tarjoaminen (Teittinen 2009;

³ Anna-Maija Niemi ja Reetta Mietola tekevät tutkimusta Suomen Akatemian rahoittamassa tutkimushankkeessa *Kansalaisuus, toimijuus ja erot toisen asteen koulutuksessa* (AMIS), jonka johtajana toimii professori Elina Lahelma Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta. Hankkeessa analysoidaan kulttuurisia prosesseja toisen asteen koulutuksessa, ja keskeisesti tarkasteltavana ovat opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ja merkityksenannot. Niemi ja Mietola tekevät yhteistyötä Kehitysvammaliitossa tutkijana toimivan FT Katariina Hakalan kanssa AMIS-hankkeen teemakokonaisuudessa ”Koulutusyhteiskunnan erityiset” (AMERO), jossa ammatillista koulutusta ja työmarkkinoita tarkastellaan erityisopetuksen näkökulmasta. Reetta Mietolan väitöstutkimus käsittelee erityisluokkaopetusta ja opinto-ohjausta peruskoulun 9-luokilla. Anna-Maija Niemen väitöstutkimuksessa tarkastellaan erityisopetuksen käytäntöjä ja toimijoita toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa.

Vehkakoski 2006). Tässä selvitystyössä nostamme kokemuksellisen lähestymistavan mukaisesti esiin yksilöllisiä kokemuksia ja käsityksiä erityisluokalla opiskelemisesta ja peruskoulun jälkeisistä siirtymistä (myös Jahnukainen 2001). Haastateltavien osallisuutta ja toimijuutta omalla koulupolullaan tarkastellaan kokemuslähtöisesti, mutta koulutusjärjestelmän rakenteiden kontekstissa (esim. Niemelä 2007).

Selvitystyön keskiöön on asetettu kolme vähemmistöryhmää: vammaiset, romaniväestöön kuuluvat ja maahanmuuttajataustaiset nuoret. Vähemmistöjen asema erityisopetuksessa on ollut keskeinen teema erityisopetuksen kriittisessä tutkimuksessa aina 1960-luvulta alkaen, jolloin tutkimus nosti keskusteluun vähemmistöjen ja työväenluokkaisista taustoista tulevien lasten yliedustuksen erityisopetuksessa (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004; Tomlinson 1999). Myös Suomessa on kiinnitetty huomiota **etnisten vähemmistöjen** yliedustukseen erityisopetuksessa: romanilasten- ja nuorten koulutusta kartoittaneessa opetushallituksen selvityksessä on todettu erityisopetuksen kohdentuvan useammin romaniväestöön kuuluvaan oppilaaseen kuin niin kutsutun valtaväestön edustajiin (OPH 2004a), ja kansainväliset valvontaelimet ovatkin toistuvasti antaneet huomautuksia Suomelle tästä epäkohdasta (Aaltonen, Joroinen & Villa 2009). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden erityisopetussiirroista ja erityisopetukseen osallistumisesta on ensimmäisiä havaintoja 90-luvun lopulta (Parviainen & Lahtinen 1996). 2000-luvulla tehdyissä selvityksissä ja tutkimuksissa on nostettu esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kantaväestöstä suurempi osuus erityisopetussiirroissa (Kuukka & Agge 2009; Laaksonen 2009; 2007; Kuusela ym. 2008; OPH 2004b).

Romani- ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erityisopetukseen osallistumisen tutkimisessa haastavaa on, että kattavia tilastoja ja seurantatietoja aiheesta ei ole. Suomessa ei tehdä tilastoja etnisen taustan mukaan. Jossain määrin kunnissa tilastoidaan ja seurataan erityisopetussiirtoja äidinkielen mukaan, mutta esimerkiksi romaniväestö ei tule tällaisessa tilastointitavassa näkyväksi. Myös äidinkielen mukaan tehdyt seurannat kuitenkin osoittavat, että muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat osallistuvat erityisopetukseen suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvia oppilaita useammin. Olemmekin taipuvaisia yhtymään Joel Kivirauman (2008) näkemykseen siitä, että kysymykset vähemmistöryhmien yliedustuksesta erityisopetuksessa voisivat toimia suomalaisen erityisopetusjärjestelmän uudelleen arvioinnin lähtökohtina.

Vammaisia ihmisiä tarkastellaan harvemmin vähemmistöryhmänä erityisopetuksen tutkimuksessa. Erityisopetuksen tutkimus kohdistuu usein tiettyyn vammaisryhmään ja tutkimuksen kysymyksenasettelu rakennetaan juuri tätä ryhmää koskevan problematiikan mukaisesti. Tässä selvitystyössä vammaisuus toimii laajana kattokäsitteenä, jonka alle sijoittuu hyvin heterogeeninen ihmisjoukko. Tarkastelemme vammaisuutta sosiaalisen vammaistutkimuksen mukaisesti, koulutusjärjestelmän rakenteissa ja kulttuureissa sosiaalisesti rakentuvana, monitahoisena ilmiönä (ks. esim. Susinos 2007; Vehmas 2005). Painotamme nuorten omia kokemuksia, mikä tulee esiin muun muassa siinä, että haastateltavia etsittäessä päätös kohderyhmään ”vammaisat” sijoittumisesta jäi viime kädessä nuorelle itselleen (Niemelä 2007, 8; ks. luku 3). Olemme Niemelän (2007) tavoin päätyneet haastattelemaan myös sellaisia nuoria, joiden erityisopetussiirron taustalla on esimerkiksi oppimis- tai sopeutumisvaikeus, eikä vammadiagnoosi. Niemelän (2007) mukaan muun muassa asenteellinen esteettömyys ja yksilöllisten opetusjärjestelyjen saaminen koskettavat myös ei-vammaisten erityisoppilaiden koulupolkuja. Yhteistä haastateltavillemme on se, että heille on ennen peruskoulun aloitusta tai sen aikana tehty erityisopetuspäätös, joka perustuu yleensä lääketieteelliseen ja/tai psykologiseen tutkimukseen tai selvitykseen pohjautuviin asiantuntijalausuntoihin (OPM 2007).

1.1. Tutkimustehtävä

Selvitystyön tavoitteena on ollut lähteä haastattelututkimuksen keinoin selvittämään erityisluokalla opiskelevien nuorten ja nuorten aikuisten *kokemuksia* heidän kouluajastaan sekä kartoittamaan sitä, minkälaisia erilaisia koulutus- ja työelämäpolkuja kyseisillä nuorilla on. Pyrimme selvittämään yhtäältä erityisluokkataustan, toisaalta vähemmistöryhmään kuulumisen vaikutuksia nuorten asemoitumiseen koulutus- ja työmarkkinoilla. Tutkimuksen tavoitteiksi muodostui etsiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Minkälaisia koulutus- ja työelämäpolkuja erityisluokalla opiskeleville vammaisille, romaniväestöön kuuluville ja maahanmuuttajataustaisille nuorille aikuisia rakentuu?
- Minkälaisia merkityksiä koettu erityisopetus saa haastateltavien kerronnassa?
- Minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä esiintyy kyseessä olevien nuorten aikuisten etenemiselle koulutuspoluillaan?

2. Taustaa ja aiempaa tutkimusta

2.1. Aiempi tutkimus erityisopetustaustaisten nuorten siirtymistä ja vähemmistöistä suomalaisessa erityisopetuksessa

Tässä luvussa vedämme yhteen aiempaa Suomessa tehtyä tutkimusta erityisluokkataustaisten nuorten koulutuskokemuksista ja -siirtymistä sekä romani- ja maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osallistumisesta erityisopetukseen.

Joel Kivirauma (1995) ja Markku Jahnukainen (2001a, b, c) ovat tutkineet tarkkailuluokilla opiskelleiden nuorten ja nuorten aikuisten koulukokemuksia. Heidän tutkimuksissaan erityisluokalla opiskelua muistellaan positiivisena kokemuksena; erityisluokalla on viihdytty (ks. myös Sinkkonen 2007; Vehkakoski 2009). Erityisluokalla viihtyminen on Jahnukaisen (2001c) mukaan toistuva havainto erityisopetuksen tutkimuksessa. Erityisluokkaa muistellaan ennen kaikkea sosiaalisesti positiivisena ympäristönä. Sekä kaverit ja yhteenkuuluvuus luokalla (Kivirauma 1995) että hyvät suhteet opettajiin (Kivirauma 1995; Jahnukainen 2001a, b, c; myös Vehkakoski 2009) nostetaan esiin tärkeinä, ja Jahnukaisen (2001c) mukaan ihmissuhteiden merkityksen huomioiminen onkin tärkeää pyrittäessä parantamaan kouluviihtyvyyttä (Jahnukainen 2001c). Myös arvosanojen kohoaminen, mahdollisuus keskittyä opiskeluun ja tunne oppimisesta on koettu positiivisina erityisluokilla. Negatiivisina kokemuksina tuodaan esiin poikkeavaksi leimautuminen (Jahnukainen) sekä opetuksen taso ja tämän mahdolliset vaikutukset jatko-opinnoissa menestymiseen (Jahnukainen 2001a, b, c; Kivirauma 1995).

Ritva Kuulan (2000) tekemässä seurantatutkimuksessa ala- ja yläasteella toteutettu erityisopetus näyttäytyi oppilaiden kerronnassa erilaisina. Ala-asteen erityisopetusta ei nähty leimaavana, kun taas yläasteen erityisopetus merkityksellistyi kurinpidollisena toimeenpanona ja varsin leimaavana, sekä erityisopetuksessa opiskelleiden että muiden oppilaiden mielestä. Erityisluokalla opiskelleet oppilaat kokivat erityisluokalla opiskelun positiivisena, erityisesti sosiaalisesti palkitsevana.

Matti Kuorelahti (1996) on tutkinut ESY-luokkien tehokkuutta ja vaikuttavuutta tekemällä kyselytutkimusta oppilaiden, opettajien ja vanhempien käsityksistä erityisluokalla opiskelua

kohtaan. Kuorelahden tutkimusaineisto kerättiin 61 suomalaisesta peruskoulusta, vastaajina oli 1223 oppilasta, opettajaa, erityisopettajaa ja rehtoria. Oppilaista 77 % pitivät siirtoa erityisluokalle hyvänä ratkaisuna. Siirron hyödyllisyyttä koskeva epäröinti oli tavallisempaa alakouluikäisten kohdalla. Oppilaat olivat kokeneet, että erityisluokkasiirron myötä heidän osaamisen tunteensa oli lisääntynyt koulussa. Lisäksi erityisesti yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla kokemus koulussa viihtymisestä oli lisääntynyt. 63 % oppilaista kertoi opiskelevansa mieluummin erityisluokassa kuin yleisopetuksen luokassa. Vastanneista oppilaista puolet koki saaneensa yksilöllistä opetusta. Kuorelahden tutkimuksessa leimautumisen problematiikka tuli esiin erityisesti vanhempien huolena lapsensa leimautumisesta erityisluokkasiirron myötä.

Lappalainen ja Lievonen (2005) ovat tarkastelleet dysfaattisten nuorten jatko-opintojen suunnittelua ja jatko-opintoihin hakeutumista. Heidän tutkimuksensa mukaan ohjaus yläkoulussa oli toteutunut yleensä moniammatillisena yhteistyönä, ja suurimmalle osalle nuorista oli ennen suunnittelun aloitusta tehty erilaisia testejä ja tutkimuksia. Kaikki tutkimuksessa mukana olleet nuoret olivat hakeneet toisen asteen koulutukseen. Enemmistö oli hakenut ammatilliseen koulutukseen ja vajaa 15 prosenttia näistä erityisammattioppilaitoksiin. Suosituimmat koulutusalat olivat tekniikan- ja liikenteen ala (n. 50 %) sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala (n. 20 %). Noin 40 % nuorista oli hakenut joustavan valinnan kautta. Tutkijat nostavat esiin huolestuttavana huomiona sen, että vain alle puolet nuorista oli kokenut, että heidän omat toiveensa ja kiinnostuksen kohteensa oli otettu huomioon tehtäessä hakupäätöstä. Lappalaisen ja Lievosen mukaan vaikeaksi jatko-opintojen suunnittelun tekee myös se, että dysfaattisille nuorille on tarjolla sopivia koulutusaloja vain vähän, ja että erityisopetusta antavat oppilaitokset sijaitsevat usein kaukana nuorten kotoa.

Hannu Savolainen (2001) on tehnyt seurantatutkimusta pohjoiskarjalaisten nuorten koulutusuravalinnoista ja näitä seuraavista koulutuspoluista. Savolaisen tutkimuksessa yhtenä tarkastelukohteena on, miten erityisopetustausta vaikuttaa uratoiveisiin, valintoihin ja toteutuneisiin koulutuspolkuihin. Erityisopetuksen määrä näyttää ennakoivan koulutusuraa: mitä enemmän oppilas on saanut erityisopetusta, sitä alemmas hän asettaa koulutustavoitteensa. Tästä eteenpäin on pienempi todennäköisyys päätyä akateemisten opintojen pariin ja edelleen todennäköisempää, että jää koulutuksen ulkopuolelle. Savolaisen tutkimukseen osallistuneet erityisopetustaiset oppilaat olivat hakeutuneet ainoastaan ammatilliseen koulutukseen.

Tutkija toteaa, että erityisopetuksen vaikutukset näyttäytyvät vasta tarkasteltaessa koulutuspolkua pidemmällä aikavälillä. Erityisopetusta ei sinällään työnnä yksilöitä ulos koulutuksesta, mutta määrittää sitä, minkä tasoisen koulutuksen kukin hankkii. Savolainen tuokin esiin ajatuksen, että erityisopetuksessa opiskelu rakentaa oppilaan sosiaalista asemaa koulutuksessa ja asema vaikuttaa koulupolkuun kahdella tavalla. Saavutettu asema ennakoii oppilaan koulutusuraa, mutta se myös keskeisesti määrittää sitä, miten oppilas näkee omat mahdollisuutensa.

Lappalainen (2001) toteaa oppilaiden tukitarpeita peruskoulusta toisen asteen koulutukseen siirtymävaiheessa tarkastelevassa tutkimuksessaan, että heti peruskoulun jälkeen koulutuksen ulkopuolelle jääneet olivat paljon peruskoulussa erityistä tukea tarvitsevia. Osa näistä oppilaista palasi myöhemmin koulutuksen pariin. Erityisen tuen tarpeessa ollut oppilasryhmä valitsi lyhyemmän koulutuksen kuin ne oppilaat, joilla tuen tarpeita ei ollut. Lukion aloitti paljon tukea tarvitsevia oppilaista heti peruskoulun jälkeen 3,8 %, kun taas ei tuen tarpeessa olevista oppilaista lukion aloitti 79 %. Paljon tukea tarvitsevat nuoret olivat kuitenkin pääasiassa halukkaita kouluttautumaan. Tutkija tuokin esiin, että olisi tärkeää pystyä tarjoamaan kaikille oppilaille heitä itseään kiinnostava opiskelumuoto peruskoulun jälkeisessä koulutuksessa.

Lappalainen ja Hotulainen (2007) toteavat tekemäänsä seurantalutkimukseen pohjaten, että paljon tukea tarvitsevien nuorten kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen ja työelämään näyttäytyy keskimääräistä hankalammalta. Tähän ryhmään kuuluvat nuoret eivät heidän tutkimuksessaan pääsääntöisesti hakeneet lukiokoulutukseen. Näillä oppilailla oli näkemys siitä, että koulumenestys peruskoulussa on rajannut heidän valinnanmahdollisuuksiaan toiselle asteelle haettaessa. Ryhmään kuuluvat nuoret olivat pääsääntöisesti valinneet lyhyen koulutuksen ammatillisia tutkintoaloja. Lappalainen ja Hotulainen totesivat tarkastelussaan myös, että paljon tukea tarvitsevien ryhmään kuuluvilla yksilöillä oli vienyt aikaa löytää omia mieltymyksiä ja vahvuuksia vastaava koulutuspaikka.

Kivirauman ja Jahnukaisen (2001) tarkastelussa ESY-luokalla opiskelleiden poikien peruskoulun jälkeisestä elämänculusta keskeisinä tarkastelun kohteina tutkijat nostavat esiin nuorten miesten kouluttautumisen ja työelämään integroitumisen. Kymmenen vuotta peruskoulun loppumisen jälkeen 28 tutkittavasta 14:llä oli työtä. Vain seitsemällä oli ammattitutkinto, vaikka kaksi

kolmasosaa heistä oli aloittanut peruskoulun jälkeen toisen asteen opinnot. Useista keskeyttämisistä huolimatta haastateltavat olivat kuitenkin kokeneet opinnot ammatillisessa koulutuksessa mielekkäiksi. Myös nykyisen työmarkkinatilanteen kannalta merkittävä huomio on, että tutkijoiden arvion mukaan tutkimusajankohtana (90-luvun loppupuolella) työttömänä olevista 12 nuoresta miehestä jopa 11 oli työttömänä juuri laman vuoksi. Tutkijat toteavatkin laman vaikuttaneen erittäin rankasti juuri tähän ryhmään nuorista. Jahnukainen (1999) toteaa kuitenkin, että pääosa tutkittavista nuorista on pärjännyt varsin hyvin tai keskinkertaisesti peruskoulun jälkeisessä elämässään, kiinnittynyt työelämään ja myös hankkinut peruskoulun jälkeistä koulutusta, vaikkakin koulutukseen kiinnittyminen on ollut ongelmallista. Koulutuksen keskeyttäjät ovat harvoin palanneet tutkintoon johtavaan koulutukseen, mutta heidän peruskoulun jälkeisillä poluillaan on ollut paljon muuta koulutuksellista toimintaa (muuta ammattikursseja, työllistämiskursseja, valmentavaa koulutusta). Ilman ammattipätevyyttä jääminen merkitsee nuorille kuitenkin sitä, että he ovat erityisen alttiita työttömyydelle. (Jahnukainen 1997.)

Markku Jahnukainen (1996) on tehnyt meta-analyysin 16 tutkimuksesta, joissa on tarkasteltu mukautetusta (EMU) tai sopeutumattomien erityisopetuksesta (ESY) päästötodistuksensa saaneiden oppilaiden sijoittumista, keskeyttämistä ja valmistumista peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta. Tutkimusten kohteena olleista entisistä ESY-oppilaista 73 % ja EMU-oppilaista 68 % oli hakenut peruskoulun jälkeiseen koulutukseen. Koulutuksen oli aloittanut EMU-oppilaista 53 %, ESY-oppilaista 55 %. Opiskelemaan päässeistä EMU-taustaisista 20 % oli keskeyttänyt opinnot, ESY-taustaisista keskeytti noin puolet. Tutkinon oli suorittanut ESY-taustaisista vain 30 %, EMU-taustaisista 42 %.

Männyn (2000) tutkimuksen kohteena on ollut ammatillisista erityisoppilaitoksista valmistuneiden henkilöiden elämäntilanne koulutuksen jälkeen. Hän on tutkinut entisten opiskelijoiden työelämään sijoittumista, tyytyväisyyttä saatuun koulutukseen sekä mahdollisiin lisäopintoihin hakeutumista ja sijoittumista 1–6 vuotta valmistumisen jälkeen. Opiskelijoiden kokemukset saadusta koulutuksesta olivat hyviä: he olivat viihtyneet koulutuksessa, pitivät opiskeluaikaa sosiaalisesti positiivisena kokemuksena ja olivat kokeneet myös opetuksen hyvänä. Tutkimukseen osallistuneista oli tutkimusaikana 64 % työssä⁴, 19 % työttömänä (yleisen työttömyysasteen ollessa

⁴ Mänty on tarkastellut sisällyttänyt työhön suojatyön. Jos työllistymiseksi luetaan ainoastaan työ avoimilla työmarkkinoilla, näyttäytyy tilanne varsin erilaisena: esimerkiksi kehitysvammaisten koulutukseen erikoistuneista

16–17%). Tutkija nostaa esiin huolestuttavana huomiona sen, että työllistymisessä on merkittäviä eroja alojen välillä: kädentaidot ja kone- ja metalliala ovat työllistäneet huonosti, kun taas työssä olevista kaksi kolmasosaa työskenteli koti- ja laitostalouden tai puhtaanapidon tehtävissä. Männyn mukaan erityisammattioppilaitoksissa tarjolla olevan koulutustarjonnan ja työllistymisen väliseen suhteeseen tulisi kiinnittää huomiota. Erityisen kriittisesti tulisi hänen mukaansa suhtautua niin kutsuttuihin käsityöaloihin, joista näytetään työllistyvän ainoastaan suojatyöhön. Männyn tutkimuksen kohdejoukon työllistyneistä suuri osa työskenteli suojatyöissä: vain 40 % normaaliin työelämään integroituneina (avoimilla työmarkkinoilla, avotyössä, työkokeilussa tai työllisyysvaroin työllistettyinä).

Myös Linnakangas ym. (2006, 5) toteavat, että ”(v)ammaisten yhdenvertainen ja laaja-alainen osallisuus työhön ja tuloihin ei yhteiskunnassa toteudu pientä joukkoa lukuun ottamatta. Erityisen vaikea tilanne on niillä, joilla terveydentilan vajavuudet yhdistyvät koulutustason alhaisuuteen tai koulutuksen puutteeseen.” Tutkijat tuovatkin esiin vammaisten ja pitkäaikaissairaiden koulutustason alhaisuuden, ja toteavat, että koulutustason nostaminen olisi otettava politiikan tavoitteeksi keinona vammaisten ihmisten työllistymisen tukemiseen. Tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä, että vammaisten ja pitkäaikaissairaiden muita heikompi asemoituminen työmarkkinoilla ei johdu välttämättä sairaudesta tai vammasta johtuvista toimintarajoitteista, vaan alhaisesta koulutustasosta. Tutkimuksen tarkasteluajankohtana 25–34-vuotiaista invalidivähennykseen oikeutetusta lähes 43 % oli ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa⁵.

Romanilasten ja -nuorten koulutusta Suomessa on kartoitettu 2000-luvulla tehdyssä opetushallituksen selvityksessä. Tehdyn selvityksen valossa romanien osallistuminen erityisopetukseen on epäsuhdassa valtaväestön osallistumismääriin verrattuna. Opetushallituksen selvityksessä kerätyt tiedot ovat lukuvuodelta 2000–2001, jolloin noin puolet kaikista peruskoulua käyvistä romanilapsista sai osa-aikaista erityisopetusta ja lähes 20 % oli siirretty tai otettu erityisopetukseen (OPH 2004a; myös Syrjä & Valtakari 2008). Koko väestön kohdalla erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrä vuonna 2009 on 8 % luokkaa.

erityisammattikouluista (Alavus, Kuhankoski, Perttula) valmistuneista on näillä kriteereillä tarkasteltuna työllistyneitä ainoastaan 4 %. (Mänty 2000.)

⁵ Kaikista 25–34-vuotiaista osuus oli tarkasteluajankohtana (1995–2002) runsas 15 % (Linnakangas ym. 2006).

Kyseisen selvityksen mukaan kaikista 1–6-luokalla opiskelevista romanioppilaista huomattavan suuri osuus, 16 %, opiskeli joko osittain tai kokonaan yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti ja erityisopetukseen siirretyistä romanioppilaista jopa 65 % opiskeli kaikissa oppiaineissa yksilöllistettyjen oppimäärien mukaisesti (OPH 2004a). Opetushallitus on tekemässä uutta vastaavanlaista selvitystä lukuvuonna 2010–2011 ja edellisen selvityksen tulosten pohjalta on käynnistetty Opetushallituksessa niin kutsuttu perusopetusprojekti, jossa järjestettiin muun muassa seminaareja koulujen henkilöstölle sekä romanioppilaiden vanhemmille. Lisäksi osana perusopetuksen laadun kehittämisohjelmaa käynnistyi vuonna 2008 romanilasten perusopetuksen tukeminen -kehittämistoiminta, jossa on tällä hetkellä mukana jo 75 % perusopetusikäisistä romanioppilaista. (OPH 2008a).

Romanien koulutustilannetta on tarkasteltu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa ja näissä kaikissa yhdenmukaisena huomiona on erityisopetussiirtojen suuri määrä ja koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumattomuus (esim. Commission on Human Rights 2007; Cahn ym. 2002; Havas 2002; Laubeová 2002). Euroopan neuvoston ministerikomitean ilmaiseman huolen mukaan romanioppilaita näytettäisiin ohjattavan valtaväestön edustajia useammin erityisopetukseen, koska opettajat pitivät heitä ongelmallisina ja erityishuomiota tarvitsevinä (Aaltonen ym. 2009; Fiáth 2000). Erityisenä huolenaiheena on myös nostettu esiin romanioppilaiden kotiopetukseen siirtymisten moninkertainen määrä maan keskiarvoon verrattuna (OPH 2004a). Mikäli tällainen käytäntö johtaa romanilapsen koulunkäyntimahdollisuuksien heikentymiseen, voidaan sitä pitää syrjivänä (myös HS 7.12.2009). Juuri julkaistussa Suomen ensimmäisessä romanipoliittisessa ohjelmassa on yleisenä tavoitteena ”edistää romanien osallisuutta ja yhdenvertaisuutta elämän eri osa-alueilla valtavirtaistamalla yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden edistäminen osaksi yhteiskunnan toimintoja”. Yksi ohjelman painopistealueista on romanilasten ja -nuorten koulutukseen osallistumisen vahvistaminen, ja toimintalinjauksena suositetaan lisättävän romanilasten ja -nuorten osallisuutta ja yhdenvertaisuutta perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. (STM 2009.)

Useissa kotimaisissa tutkimuksissa ja selvityksissä on todettu, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden siirtäminen erityisopetukseen on valtaväestöön nähden yleisempää (Kuukka & Agge 2009; Laaksonen 2009; 2007; Kuusela ym. 2008; OPH 2004b). On kuitenkin todettava, että näissä siirroissa on selkeitä, paikkakunnittain vaihtelevia eroja. Opetushallituksen (2004b) selvityksen

mukaan maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen erityisopetukseen vuonna 2003 oli hieman suurempaa maan keskiarvoon verrattuna. Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten erityisopetussiirtojen kohdalla kysymyksiä on aiheuttanut myös se, perustuuko heidän erityisluokkasiirtonsa joiltakin osin etniseen taustaan ja/tai kielitaitoon (Aaltonen ym. 2009; myös Parviainen & Lahtinen 1996). Parviainen ja Lahtinen (1996) toteavat olevan viitteitä siitä, että erityisopetusta on käytetty maahanmuuttajien kohdalla osittain paikkaamaan muiden resurssien (kuten kielenopetus) puutetta.

Opetushallituksen selvityksestä (OPH 2004b) käy ilmi, että kaikilta osin erityisopetussiirrot eivät ole olleet lainsäädännön edellyttämiä: siirtoja erityisopetukseen on tehty kielitaidon perusteella, puutteelliseen kielitaitoon vedoten. Selvitysraportissa korostetaan, että maahanmuuttajuus tai suomen kielen taitamattomuus ei saa koskaan olla syynä oppilaan erityisopetukseen siirtämiseen. Raportissa esitetään, että maahanmuuttajaoppilaan erityisopetustarvetta arvioitaessa tehtäisiin yhteistyötä maahanmuuttajaoppilaiden äidinkielen opettajan kanssa ja tarvittaessa käytettäisiin myös tulkkipalveluita (OPH 2004b).

Peruskoulun erityisopetussiirtojen lisäksi tarkastelun kohteena olevien kolmeen vähemmistöryhmään kuuluvien nuorten aikuisten peruskoulun *jälkeiset* siirtymät eroavat valtaväestöstä. Romaninuorten kohdalla koulutuspolun katkeaminen peruskoulun suorittamiseen on verrattain yleistä ja peruskoulun keskeyttämisprosentti on valtaväestöön verrattuna suuri. Vammaisten nuorten koulutuspoluilla ongelmallisena näyttäytyy toisen asteen koulutuslavalikoiman kapeus sekä kouluttautumisen pääasiallinen varastoiva funktio: vammaisia nuoria koulutetaan usein varsinaisten työmarkkinoiden ulkopuolelle, eläkkeelle, suojatyöhön tai niin sanotuille välityömarkkinoille. Heidän työelämäänsä siirtymisensä ja kiinnittyminen yhteiskuntaan koetaan usein ongelmallisina.

Maahanmuuttajataustaisten nuorten osallistuminen toisen asteen koulutukseen on huomattavasti valtaväestöä vähäisempää ja tutkintojen suorittamisiät ovat korkeampia. (Järvinen & Jahnukainen 2008.) On myös havaittu, että kyseessä olevat nuoret suorittavat rinnakkaisia tai eritasoisia toisen asteen nivelvaiheen siirtymää tukevia kursseja ja koulutuksia (esim. valmentava ja valmistava koulutus, ammattistartti, kymppiluokat), mutta eivät välttämättä etene tarkoitetulla tavalla

nivelvaiheen koulutuksen kautta toisen asteen koulutukseen tai työelämään (Järvinen & Jahnukainen 2008; Kurki & Niemi 2009).

2.2. Yhdenvertaisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo erityisopetuksen kontekstissa

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet ja koulutukseen pääsy halutaan taata koko ikäluokalle. Peruskoulun perustamisvaiheessa kiinnitettiin erityistä huomiota alueelliseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoisuuteen sekä kotitaustan vaikutukseen oppilaiden koulutusmahdollisuuksissa (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, myös Mietola ym. 2005). Tässä raportissa keskiössä olevan yhdenvertaisuusnäkökulman voidaan ajatella laajentavan aiempaa tarkastelua myös vähemmistöihin, nostaen uudella tavalla esiin kysymykset kaikkien oppilaiden yhdenvertaisista mahdollisuuksista ja kohtelusta, mutta myös yksilöiden välisten erojen huomioinnista.

Suomen peruskoulujärjestelmää ohjaa kaikille oppilaille yksi ja yhteinen perusopetuslainsäädäntö (1998/628). Sen mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että opetuksella edistetään oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä. Tämä perusopetuslain 3 §:ssä oleva säännös on pohjana kaikelle opetuksen sekä opetukseen liittyvien järjestelyjen ja tukitoimenpiteiden suunnittelulle ja toteuttamiselle. Yhteisen lainsäädännön lisäksi peruskouluissa on vuodesta 2004 alkaen ollut käytössä kaikille yhteiset opetussuunnitelman perusteet.

Erityisopetuksen historialliset lähtökohdat ovat erillisessä, eri vammaisryhmille kohdennetussa opetuksessa. Sekä perusopetuksessa että ammatillisessa koulutuksessa syntyivät kehitysvammaisten ja aistivammaisten erilliset oppilaitokset 1800–1900-lukujen vaihteessa. Laitokset nähtiin tällöin edistymisen ja kehityksen merkkeinä (Kivirauma 2002). Erityisopetuksen toteuttaminen erillään piti pintansa aina 60-luvulle asti: erityisopetuksen oppilaat nähtiin merkittävästi normaalista poikkeavina, jolloin myös erillinen koulujärjestelmä näyttäytyi oikeutettuna ja tarkoituksenmukaisena (Kivirauma 2004). 60-luvulla kansainvälinen erityisopetuksen tutkimus lähti kyseenalaistamaan erillistä erityisopetusjärjestelmää. Tutkimuksissa problematisoitiin järjestelmän hyödyllisyyttä oppilaille (oppimistulokset) sekä nostettiin esiin etnisten vähemmistöjen ja työväenluokkaisten lasten ylliedustus erityisluokilla ja

erityiskouluissa (Tomlinson 2008; 1999; Rinne, Tuominen & Leppänen 2004). Keskeisinä integraatiopyrkimysten voimistumiseen vaikuttivat muutokset siinä, miten ajateltiin ihmisten oikeuksista ja yhdenvertaisuudesta (Moberg 2002). Myös käsitys vammaisuudesta muuttui medikalistisesta, eri vammaisryhmät omiksi sektoreikseen erottavasta ajattelusta, kohti vammaisuuden sosiaalista tulkintaa, jossa huomio kiinnitetään koulun ja yhteisön ongelmakohtiin yksilön ominaisuuksien sijaan (Vehmas 2005; Kivirauma, 2001, 167 – 184; Adams, Swain & Clark, 2000, 243). Näiden muutosten myötä erillinen erityisopetusjärjestelmä nähtiin diskriminoivana ja sosiaalista syrjäytymistä edistävänä, ja tavallinen luokka tavallisessa koulussa määrittyi tasa-arvoa tuottavaksi ja moraalisesti oikeutetuksi oppimisympäristöksi (Moberg 2002).

Tämän ideologisen muutoksen vaikutukset näkyivät myös Suomessa. Peruskoulun perustamisvaiheessa erityisopetusjärjestelmää lähdettiin kehittämään normalisaatioperiaatteen mukaisesti niin, että lähtökohtana oli oppilaiden tarvitseman tuen toteuttaminen yleisopetuksen ryhmässä. Vastaava ideologinen siirtymä tapahtui myös ammatillisen koulutuksen puolella. Koulun käytäntöjen tasolla tämä näkyi selvimmin osa-aikaisen ja laaja-alaisen erityisopetuksen esiinmarssina. Myös tuki- ja klinikkaopetus nähtiin normaalisaatioperiaatteen mukaisina käytäntöinä. (Mietola 1999; Kivirauma 1989.) Perusopetuksen integraatiokehityksen kannalta tärkeitä ovat olleet 80-luvun opetussuunnitelma- ja lakiuudistukset. Laki mahdollisti erityisluokkaopetuksen toteuttamisen tavallisessa peruskoulussa olevissa erityisluokissa, ja tällöin myös opintosuunnitelman yksilöllistäminen oppilaan edellytysten mukaiseksi tuli mahdolliseksi yleisopetuksen yhteydessä (SA 476/1983; Tuunainen ja Ihatsu 1996).

Koulutuspolitiikassa liikuttiin kohti inklusiivista ideologiaa 90-luvulta alkaen. Unescon Salamancan sopimus (Unesco 1994) velvoitti kaikki YK-maat integraation ja inklusion edistämiseen, ja julistuksessa keskeistä oli yhteisön muutokseen kohdistuvat vaatimukset yksilön poikkeavuutta arvioivan lähestymistavan sijaan. Suomessa alkoi 1990-luvun alkupuolella erityisluokkien ja -koulujen fyysinen integrointi yleisopetuksen koulujen yhteyteen (Mietola 1999; Ruoho ym. 1998). Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus, jonka myötä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet antoivat myös erityisopetuksen kohdalta varsin väljät kehykset kunta- ja koulutason opetussuunnitelmatyölle, oli merkittävä askel kohti kaikille yhteisen koulun toteuttamista (Mietola 1999). Tärkeänä muutoksena voidaan pitää myös vuoden 1999 lakiuudistuksessa käyttöön otettua

henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (HOJKS), mikä entisestään siirsi huomiota yleisistä oppimistavoitteista kohti tavoitteiden yksilöllistämistä.

Erityisopetusta koskevan koulutuspolitiikan ja erityisopetusjärjestelmän kehitys on edennyt Suomessa edellä kuvatulla tavalla: koulusäädösten ja -lakien tasolla on liikuttu erillisyydestä kohti inklusiivista, osallistavaa erityisopetuksen järjestämistä (Naukkarinen 2005). Lähikouluperiaatetta, joka edellyttää aina riittävää osaamista paikallisella tasolla, on pyritty toteuttamaan mahdollisuuksien mukaan. Näiden koulutuspoliittisten tavoitteiden kanssa samanaikaisesti kuitenkin erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden lukumäärä on kasvanut, suurimman kasvun sijoituessa osa-aikaisen erityisopetuksen alueelle (OPM 2007). Osa-aikaista erityisopetusta saa yli joka viides (yli 20 %) peruskoulun oppilas ja erityisopetukseen on otettu tai siirretty 8 % oppilaista. Määrä on kaksinkertaistunut kymmenen vuoden kuluessa. (Tilastokeskus 2009.)

Hallituksen lakiehdotuksessa eduskunnalle erityisopetuksen uudistamisesta (HE 109/2009) ja erityisopetuksen strategiassa (2007) esitetään opetuksen lähtökohtana olevan aina, myös erityisopetuspäätöksen saaneen oppilaan kohdalla, opiskeleminen omassa lähikoulussaan, riittävin tukitoimin (HE 109/2009). Parhaillaan voimassaoleva lainsäädäntö linjaa erityisopetuksesta, että lähtökohtana on erityisen tuen tarjoaminen yleisopetuksen ryhmässä, mutta opetuksen järjestäminen arvioidaan tapauskohtaisesti ”mahdollisuuksien mukaan”. Moberg (2002) toteaaakin, että yksi syy inklusiokehityksen hitaudelle Suomessa on ollut se, että voimassaoleva laki ei tiukasti velvoita koulutuksen järjestäjää integraation/inklusion toteuttamiseen.

Hallituksen lakiehdotuksessa perusopetuslain muuttamisesta erityisopetuksen ja oppilaalle annettavan muun tuen osalta (HE 109/2009) on hyödynnetty erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmän laatimaa erityisopetuksen strategiaa (OPM 2007). Keskeisenä tavoitteena on vahvistaa oppilaiden yhdenvertaista oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä (HE 109/2009; OPM 2007). Erityisopetuksen strategian päätösehdotuksissa esitetään oppilaalle tarjottavan tuen asteittaista vahvistamista. Opetuksen yhteydessä annettavaa lyhytaikaista, yleistä tukea vahvemmat tuen muodot olisivat tehostettu tuki ja erityinen tuki. Erityisopetuspäätös voitaisiin tehdä vasta sen jälkeen, kun oppilaalle on annettu tehostettua tukea. Tehostetulla tuella tarkoitetaan yleisten tukikäytänteiden, kuten opetuksen eriyttämisen, samanaikaisopetuksen, tukiopetuksen, osa-

aikaisen erityisopetuksen ja oppilashuollon määrällistä ja laadullista tehostamista sekä opetuksen järjestämistä riittävän pienissä opetusryhmissä. (OPM 2007.) Strategiassa ehdotetaan nykyisen erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen sijaan erityisopetuspäätösten määräaikaistamista. HOJKS:n ehdotetaan jatkossa toimivan erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa koskevana pedagogisena asiakirjana (OPM 2007; myös HE 109/2009).

Inklusiivisen, osallistavan koulujärjestelmän tavoitteena on paitsi yksilöiden asemaan ja oikeuksiin vaikuttaminen, myös laajempi yhteiskunnallinen muutos, jossa erilaisuuden ymmärtäminen ihmisyyteen olennaisena piirteenä on keskeinen (ks. myös Artemjeff 2009). Myös edellä kuvatussa lakiehdotuksessa tavoitteena on lisätä kaikkien oppilaiden yhdenvertaisuutta ja osallisuutta omassa yhteisössään sekä tukea koulun toimintakulttuurin kehittymistä siten, että se kannustaa ja harjaannuttaa yhteiskunnassa tarvittavaan erilaisuuden kohtaamiseen ja monimuotoiseen vuorovaikutukseen (HE 109/2009). Vaikka kehitystä inklusiivisempaan suuntaan on näkyvissä, erityisopetuksen historialliset kerrostumat ovat edelleen osa koulutusjärjestelmää. Omina sektoreinaan erottuvat erilliset erityiskoulut ja -luokat kehitysvammaisille ja aistivammaisille. Erityisopetuksen kerrostumat ovatkin säilyneet varsin erillään ja uusien opetusjärjestelyjen käyttöönotto ei ole vaikuttanut merkittävästi jo olemassa oleviin käytäntöihin. Esimerkiksi laaja-alainen erityisopetus rakentui luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalle, kohdentuen eri oppilasryhmään kuin luokkamuotoinen erityisopetus (ks. Kivirauma ym. 2006). Vaikka kokonaan yleisopetukseen integroitujen erityisoppilaiden määrä on koulutuspoliittisten linjausten suuntaisesti kasvanut (OPM 2007), ei lähikouluperiaatteen vahvistuminen ole merkittävästi näkynyt erityisluokilla opiskelevien oppilaiden määrässä. Erityisopetuksen strategiassa tuodaan esiin myös paikkakuntien väliset erot erityisopetuspäätösten tekemisessä, siirrettyjen oppilaiden määrissä ja erityisopetuksen järjestämisen tavassa.

2.3. Erityisopetus peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa tilastojen ja strategioiden valossa 6

Perusopetus

Lähtökohtana suomalaisessa peruskoulussa järjestettävässä erityisopetuksessa on oppilaan opettaminen omassa lähikoulussaan, perusopetusryhmässä. Osa-aikainen erityisopetus on tarkoitettu oppilaille, joilla on todettu lieviä oppimisen tai sopeutumisen vaikeuksia. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöopetuksena. Jos oppilaalla ei todeta olevan edellytyksiä saavuttaa perusopetuksen tavoitteita, tehdään oppilaalle erityisopetuspäätös, joka muun muassa mahdollistaa oppisisältöjen yksilöllistämisen (ent. mukauttaminen). Erityisopetuspäätös ei ole sidottu tuen tuottamisen paikkaan, vaan erityisopetusta voidaan antaa yleisopetuksen ryhmässä tai erityisryhmässä. Erityisopetukseen siirretyille oppilaille tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). HOJKS:n tulee toimia oppilaan henkilökohtaisena opintosuunnitelmana, jonka seuranta ja uudelleen arviointi on keskeisenä osana oppimisen suunnittelua ja toteutusta. Osa erityisopetukseen siirretyistä oppilaista opiskelee niin kutsutun pidennetyn oppivelvollisuuden mukaisesti (11-vuotinen oppivelvollisuus).

Vuosien 1995–2008 aikana erityisopetukseen siirrettyjen peruskoulun oppilaiden määrä on kasvanut 2,9 prosentista 8,4 prosenttiin (Tilastokeskus 2009a). Osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2007–2008 kaiken kaikkiaan 22,1 % peruskoulun oppilaista (Tilastokeskus 2009b)⁷ Erityiskouluissa opiskelevien osuus kaikista erityisopetukseen siirretyistä oppilaista on pienentynyt erityisopetussiirtojen määrän kasvettua (vuonna 1995 63,9 % ja vuonna 2008 16,5 %), mutta erityiskouluissa opiskelevien osuus kaikista peruskoulun opiskelijoista on kuitenkin vähentynyt

⁶ Tämän alaluvun erityisopetusta perusopetuksessa ja ammatillisessa opetuksessa kuvaavien tekstien koostamiseen on hyödynnetty Opetushallituksen nettisivuilla olevia perusopetuksen erityisopetuksen sekä ammatillisen erityisopetuksen kuvauksia. Kuvaukset luettavissa osoitteista

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/erityisopetus

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot/amatillinen_erityisopetus

⁷ Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien määrää ei voi laskea yhteen, koska osa erityisopetukseen siirretyistä saa myös osa-aikaista erityisopetusta.

vuodesta 1995 vuoteen 2008 vain 0,4 prosenttia (Tilastokeskus 2009a)⁸. Vuonna 2008 erityisopetukseen siirretyistä peruskoulun oppilaista 48,0 % opiskeli joko erityiskoulussa tai erityisryhmissä muualla kuin erityiskoulussa (Tilastokeskus 2009c) (taulukko 1)

Taulukko 1

Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 2008

Erityisopetuksen järjestämipaikka 2008	Osuus kaikista erityisopetukseen siirretyistä % (n=47257)
Opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	27,8
Opetus osin yleisopetuksen ryhmässä	24,2
Erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	32,4
Erityisryhmä, erityiskoulu	15,6

Lähde: Tilastokeskus 2009c

Erityisopetuksen oppilasmäärien jatkuvaa kasvua on Erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007) selitetty sekä tilastoteknisillä muutoksilla, lasten ja nuorten ongelmien tosiasiallisella kasvulla (1990-luvun laman seuraukset), diagnostiikan (ja yleisemmin lääketieteen) kehityksellä, maahanmuuttajien määrän kasvulla, luokalle jättämisen vähentymisellä, oppiaineista vapauttamisen poistumisella että opettajien koulutuksen ja tietotaidon lisääntymisellä. Strategiassa kuitenkin ilmaistaan huoli kasvusta ja pidetään ongelmallisena sitä, että erityisopetus on laajentunut koskemaan jopa neljänneistä ikäluokasta. ”Tästä syystä on tarpeen miettiä tulisiko koulutuksen järjestämisen lähtökohtia muuttaa siten että yhä useamman oppilaan kohdalla yleisiin kehitystavoitteisiin pyritään yksilöllisin keinoin.” (OPM 2007, 18). Strategiassa nostetaan esiin sen, että erityispedagogiikassa on tapahtunut siirtymä poikkeavuuksien tunnistamisesta yksilöllisyyden kohtaamiseen ja asetetaan vahvasti tukemaan lähikouluperiaatteen toteuttamista.

⁸ Erityiskouluissa opiskelevien osuus kaikista peruskoulussa opiskelevista kääntyi laskuun vasta vuonna 2001: Vuonna 1995 erityiskouluissa opiskelevien osuus kaikista peruskoulun opiskelijoista 1,8 %; vuonna 2000 2,6 %; vuonna 2008 1,4 %.

Strategiassa todetaan myös, että päätöksiä oppilaan siirtämiseksi erityisopetuksesta yleisopetukseen tehdään vain vähän (OPM 2007).

Strategiassa tuodaan esiin myös alueelliset erot erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden määrässä, ja siinä, miten oppilaat sijoittuvat eri erityisopetuksen järjestämismuotoihin. Kunnalliset hallintotavat eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, ketkä osallistuvat siirtopäätösten tekoon ja millaisia tukitoimia edellytetään tehtäväksi ennen erityisopetussiirtoprosessin harkintaa. Strategiassa todetaan tämän tarkoittavan sitä, että oppilaita siirretään erityisopetukseen erilaisin perustein ja edelleen todetaan näiden seikkojen saattavan vaarantaa tasa-arvon toteutumista. (OPM 2007.)

Ammatillinen koulutus

Peruskoulun linjauksen kanssa yhdenmukaisesti myös ammatillisen erityisopetuksen lähtökohtana on yleisissä ammattioppilaitoksissa toteutettava erityisopetus. Ensisijaisena tavoitteena on mahdollistaa erityisen tuen tarpeeseen määriteltujen opiskelijoiden opiskeleminen samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa. Opetussuunnitelmassa tämä ensisijaisuus rakentuu kuitenkin hieman paradoksaaliseksi, kun samoissa ryhmissä opiskelemisen lisäksi ensisijaisiksi vaihtoehtoina määritellään myös osittain tai kokonaan erillisessä ryhmässä opiskeleminen. Erityisopetusta tulisi voida toteuttaa kaikilla tutkintoaloilla.

Ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisvaihtoehdot ovat:

- ammatilliset erityisoppilaitokset: vaikeimmin vammaisten oppilaiden opetus
- ammatilliset oppilaitokset: erityisopetuksen linjat ja erityisryhmät
- ammatilliset oppilaitokset: samoissa ryhmissä muiden opiskelijoiden kanssa
- kansanopistot, kansalais- ja työväenopistot, aikuiskoulutuskeskukset
- oppisopimuskoulutus
- näyttötutkintoon valmentava koulutus

Ammatillisen koulutuksen oppisisältöjä on mahdollista mukauttaa kokonaan tai vain joidenkin oppiaineiden osalta. Myös ammatilliseen erityisopetukseen osallistuville opiskelijoille tehdään HOJKS. Mukautettuja oppiaineita sisältävällä tutkintotodistuksella saavuttaa periaatteessa saman

pätevyyden kuin yleistavoitteisella päättötodistuksella. Vammaisten valmentavalla ja kuntouttavalla koulutuksella tarjotaan valmiuksia ammattiin kouluttautumiseen, työelämään sijoittumiseen ja oman elämän hallintaan (AVA1 ja AVA2).

Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2007 ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 5,8 % oli erityisopiskelijoita (tehty erityisopetuspäätös). Heistä 15,9 % opiskeli ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, 11,1 % ammatillisen oppilaitoksen erityisopetusryhmässä ja 73,0 % yleisopetuksen ryhmässä (Tilastokeskus 2009d)⁹. Opetussuunnitelmaperusteisessa oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa (ns. nuorten koulutus) erityisopiskelijoiden osuus kaikista opiskelijoista oli vuonna 2007 11,8 %¹⁰.

Tilastokeskuksen tilastosta Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan 2007 (Tilastokeskus 2009e)¹¹ nähdään, että vuoden 2007 ammattikoulujen erityisoppilaista 48,6 % opiskeli tekniikan ja liikenteen alalla, 19,4 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla sekä 6,9 % sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (taulukko 2). Kaikkien ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden¹² (vuoden 2008 tilastoinnin mukaan) jakautuminen koulutusaloittain poikkeaa erityisopiskelijoiden jakautumisesta (vuoden 2007 tilastoinnin mukaan)¹³ muun muassa niin, että kaikista ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vain 39,9 % opiskeli tekniikan ja liikenteen alalla, 10,5 % matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla sekä jopa 16,4 % opiskeli sosiaali-, terveys- ja liikunta-alalla (taulukko 3) (Tilastokeskus 2009f; 2009g; 2009h).

⁹ Vuonna 2007 erityisopiskelijoista 96,08 % opiskeli oppilaitosmuotoisessa opetussuunnitelmaperusteisessa koulutuksessa (nuorille suunnatussa koulutuksessa); 2,79 % näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa ja 1,13% oppisopimuskoulutuksessa.

¹⁰ Opiskelijamäärät on haettu Opetushallituksen tilastotietojen raportointipalvelusta (WERA, ks. http://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/tilastotietojen_raportointipalvelu_wera). Vuonna 2007 opetussuunnitelmaperusteisessa oppilaitosmuotoisessa ammatillisessa peruskoulutuksessa opiskeli 126 085 opiskelijaa, joista 14 852 opiskeli ammatillisessa erityisopetuksessa.

¹¹ Sisältää oppisopimuskoulutuksen ja näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen

¹² Yhteenlaskettuna opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijat, näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskelevat sekä oppisopimuskoulutusopiskelijat. Kaiken kaikkiaan vuonna 2008 oppisopimuksella tai näyttötutkintoon valmistavassa koulutuksessa opiskeli 53,8% ammattikoulutuksen opiskelijoista.

¹³ Tilastoja aloille jakautuvista ei ole saatavilla samalta vuodelta

Taulukko 2. Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutusaloittain (opetushallinnon luokitus) 2007

Koulutusala	Osuus ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoista % (n=15458)
Humanistinen ja kasvatusala	1,2
Kulttuuriala	6,4
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	7,7
Luonnontieteiden ala	3,7
Tekniikan ja liikenteen ala	48,6
Luonnonvara- ja ympäristöala	6,0
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	6,9
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	19,4
Muu koulutus	-

Lähde: Tilastokeskus 2009e

Taulukko 3: Kaikki ammattikoulutuksen opiskelijat koulutusaloittain 2008

Koulutusala	Osuus ammatillisen koulutuksen opiskelijoista % (n=275498)
Humanistinen ja kasvatusala	1,7
Kulttuuriala	4,8
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	18,3
Luonnontieteiden ala	3,1
Tekniikan ja liikenteen ala	49,9
Luonnonvara- ja ympäristöala	4,9
Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	16,4
Matkailu-, ravitsemis- ja talousala	10,5
Muu koulutus	0,5

Lähde: Tilastokeskus 2009f; 2009g; 2009h

Kuten taulukosta 2 on nähtävissä, suurin osa erityisopetusstatuksella opiskelevista opiskelijoista sijoittuu tekniikan ja liikenteen alan koulutuksiin. Sosiaali- ja terveysalalla sen sijaan on huomattavan vähän erityisopiskelijoita.

Puutteet ammatillisen erityisopetuksen tarjonnassa ja erityistukea tarvitsevien opiskelijoiden mahdollisuus kouluttautua itseä kiinnostavalla alalla on nostettu esiin myös Ammatillisen erityisopetuksen strategiassa (OPM 2002) ja Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelmassa

(OPM 2004). Näissä dokumenteissa on todettu myös tarve tarkastella koulutustarjontaa suhteessa työvoiman kysyntään opiskelijoiden työllistymisen vahvistamiseksi. Koulutusalakysymyksen lisäksi toimenpideohjelmassa nostettiin vahvasti esiin alueelliset erot koulutustarjonnassa.

Toimenpideohjelmassa (OPM 2004) todetaan integraatiokehityksestä ammatillisessa erityisopetuksessa, että tavoite ammatillisen erityisopetuksen toteuttamisesta lähtökohtaisesti ammatillisissa oppilaitoksissa on toteutunut hyvin: kolme neljäsosaa erityisopetuksesta annetaan ammatillisissa oppilaitoksissa ja integroituneina normaaleihin opetusryhmiin opiskelee hieman yli puolet ammatillisten oppilaitosten erityisopiskelijoista. Ammatillisen erityisopetuksen kasvavien opiskelijamäärien taustalla todetaan olevan erityisopetuksen määrällinen kasvu perusopetuksessa.

3. Selvitystyön toteuttaminen

3.1. Selvitystyön käynnistäminen

Selvitystyön keskeisimmän aineiston muodostaa 27:n peruskouluaiikana erityisluokalla opiskelleen nuoren aikuisen haastattelut. Haastattelut tehtiin touko-elokuussa 2009 ja kestoltaan ne vaihtelivat kahdestakymmenestä minuutista 1 tunti 47 minuuttiin, suurin osa haastatteluista kesti 50–60 minuuttia. Haastattelut tekivät Anna-Maija Niemi ja Jenni Helakorpi. Haastatteluja tehtiin oppilaitosten tiloissa, yliopiston tiloissa, kahviloissa ja haastateltavien kotona. Haastattelut nauhoitettiin haastattelutilanteessa ja litteroitiin jälkeenpäin tekstimuotoon.

Tutkimusta suunniteltaessa tutkimuksen rajattiin kohdistuvan 16–30 vuotiaisiin peruskouluaiikana erityisluokalla opiskelleisiin nuoriin aikuisiin. Haastattelukutsussa emme tehneet rajoituksia sen suhteen, missä vaiheessa peruskoulua tai kuinka kauan haastateltavat olivat opiskelleet erityisluokalla. Haastattelukutsua (ks. liite 1) muotoiltaessa pidimme tärkeänä, että haastateltavien ei tarvitse nimetä itseään tiettyyn ryhmään kuuluvaksi. Ratkaisimme tämän niin, että haastattelukutsun alussa esittelimme selvityksen tehtävän olevan tarkastella erityisluokasiirtojen vaikutusta vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutuspolkuihin ja työelämään kiinnittymiseen. Myöhemmin kutsussa ilmoitimme etsivämme ”16–30 -vuotiaita haastateltavia, jotka ovat peruskoulunsa aikana opiskelleet erityisluokalla.”

Haastateltavia pyrittiin rekrytoimaan erilaisten järjestöjen ja projektien sekä oppilaitosten kautta. Lähetimme sähköpostitse haastattelukutsua muun muassa romani-, maahanmuuttaja- sekä vammaisjärjestöihin, oppilaitoksiin, työpajoihin sekä näitä ryhmiä edustaviin tahoihin kautta maan. Pyysimme eri tahoja välittämään kutsua eteenpäin sekä myös antamaan meille neuvoja siitä, mitä kautta meidän olisi mahdollista tavoittaa haastateltavia. Haastattelukutsun levittämisessä oli mukana myös erityisluokka elämäntulussa hankkeen tukiryhmä (ks. esipuhe). Kutsu levisi hyvin laajasti ympäri maata ja näin myös tieto hankkeesta ja sen kysymyksenasetteluista. Saimme usein viestiä henkilöiltä, jotka työskentelivät sellaisten nuorten

kanssa, jotka olivat kiinnostuneita haastatteluun osallistumisesta ja sovimme käytännön järjestelyistä heidän kauttaan. Osa haastateltavista oli meihin yhteydessä suoraan.

Haastattelukutsu lähti liikkeelle huhtikuussa 2009. Selvitystyön tiukan aikataulun vuoksi toiveenamme oli tavoittaa ja saada tehtyä valtaosa haastatteluista kevään ja kesän 2009 aikana. Haastattelukutsun levittämisen kannalta loppukevät näyttäytyi hankalana ajankohtana – oppilaitosten toiminta oli päättymässä lukuvuoden osalta ja ihmiset jäämässä kesälomille. Saimme touko-kesäkuun aikana tehtyä vain osan haastatteluista. Elokuun aikana tehtiin valtaosa haastatteluista, ja nämä haastateltavat tavoitettiin pääasiassa oppilaitosten kautta. Se, että suuri osa haastateltavista tuli mukaan oppilaitosten kautta, tuottaa tietynlaisen painotuksen aineistoomme (ks. seuraava luku).

Haastatteluissa keskusteltiin koulutuksesta ja työstä elämänkulun kontekstissa (ks. liite 2, haastattelurunko). Haastatteluissa käytiin läpi haastateltavan koko kouluhistoria yksityiskohtaisesti: piirrettiin paperille haastateltavan koulupolku lapsuudesta tämän hetkiseen tilanteeseen ja tarkasteltiin sitä yhdessä, nimeten polun varrelta merkittäviä tilanteita, vaihteita ja muutoksia (ks. myös Jahnukainen 1999). Lisäksi keskusteltiin haastateltavan nykyisestä elämäntilanteesta sekä tulevaisuuden suunnitelmista ja haaveista. Tarkempia haastatteluteemoja olivat siirtymävaiheet, valintaprosessit, opinto-ohjaus, erityisopetus, yksilöllistämiset, koettu tuki ja apu, sosiaaliset suhteet koulussa, työkokemus, haaveet, toiveet, käsitys itsestä oppijana ja opiskelijana ja ajatukset ihanteellisesta koulujärjestelmästä.

3.2. Haastateltavien kirjo ja aineiston painotukset

Selvitystyön haastatteluaineisto koostuu 27 haastattelusta. Haastateltaviemme iät vaihtelivat 17- ja 33-vuoden välillä suurimman osan ollessa 18–22 -vuotiaita. Suurin osa haastateltavistamme on siis käynyt peruskoulunsa 90 - 2000-lukujen taitteessa. Haastatteluja on tehty useilla eri paikkakunnilla ympäri Suomea ja osa haastateltavista on käynyt kouluaan muualla kuin nykyisellä asuinpaikkakunnallaan – jotkut usealla paikkakunnalla.

Koska suurin osa haastateltavista tavoitettiin oppilaitosten kautta, on tämä vaikuttanut usealla tavalla aineistoon ja siinä esiintyviin painotuksiin. Haastateltavistamme suurin osa, 24, oli haastatteluajankohtana jossakin koulutuksessa. Vastaavasti ainoastaan kolme heistä oli koulutuksen ulkopuolella – työelämässä, työttömänä tai työharjoittelussa. Osa haastateltavista työskenteli opintojen ohella. Taulukossa 1 on nähtävissä haastateltavien jakautuminen eri koulutusmuotoihin ja työelämän sektoreille.

Taulukko 4. Haastateltavien opiskelu- ja työtilanne haastatteluajankohtana

Ammatillinen erityisoppilaitos	5
Ammattioppilaitos, erityisryhmä	10
Valmentava koulutus (AVA 1)	5
Työvoimapoliittinen valmentava koulutus	2
Korkeakoulu	2
Työssä	1
Työttömänä	1
Työharjoittelussa	1

Opiskelemassa olevista haastateltavista pääosa opiskeli ammatillisessa erityisopetuksessa (ammattioppilaitosten erityisryhmät, ammatilliset erityisoppilaitokset). On huomioitava, että pääosa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista erityisopiskelijoista kuitenkin opiskelee integroituna yleistavoitteisissa ryhmissä (vuonna 2007 73 %). Haastateltavistamme osalla oli myös kokemuksia yleistavoitteisessa ryhmässä opiskelusta, joskin usealla opinnot näissä koulutuksissa olivat keskeytyneet.

18–22-vuotiaiden opiskelijoiden suuri osuus haastateltavien joukosta on vaikuttanut siihen, että aineistossamme on varsin vähän työelämäkokemuksia. Suurimmalla osalla kokemukset työelämästä ovat rakentuneet kesätöissä tai työssäoppimisjaksoilla, ja vain harvat ovat ”koettaneet siipiään” niin kutsutussa varsinaisessa työelämässä. Tästä johtuen

haastatteluaineiston pohjalta emme valitettavasti voi kertoa paljoa haastateltaviemme työelämäpolkujen rakentumisesta, työllistymisestä ja työurista¹⁴.

Kaksi kolmasosaa haastateltavistamme on naisia (18 naista, 9 miestä). Tämä poikkeaa erityisopetuksen sukupuolijakaumasta, jossa sukupuolten edustus on toisin päin. Sekä peruskoulussa että ammatillisessa koulutuksessa erityisopetusstatuksella opiskelevista oppilaista ja opiskelijoista noin kaksi kolmasosaa on miespuolisia. On mahdollista, että naisten suurempi edustus aineistossamme tuottaa tarkasteluun tiettyjen teemojen painottumista. Tästä esimerkkinä voidaan nostaa esiin esimerkiksi hoiva-alan koulutukseen liittyvien toiveiden ja pohdintojen kertautuminen aineistossa¹⁵.

Tutkimuksen tehtävänantoon oli kirjattu kolme ryhmää ”romaniväestöön kuuluvat”, ”maahanmuuttajataustaiset” sekä ”vammaiset” nuoret. On kuitenkin huomattava, että nämä kategoriat eivät ole yhtenäisiä, vaan ryhmien sisällä on paljon eroja, ja ryhmät myös kietoutuvat toisiinsa. Esimerkiksi osaa haastateltavista voi kuvata usealla selvityksen kategorisella ryhmällä, kuten vammaiseksi diagnosoitu maahanmuuttajataustainen nuori tai oppimisvaikeuksiseksi diagnosoitu romani. Sen sijaan, että haastatteluissa tulisi ilmi, tai niitä analysoidessa pyrittäisiin konstruoimaan esimerkiksi ”tyypillisiä maahanmuuttajakokemuksia”, ovat samaan ryhmittymään kuuluvien haastateltavien kertomukset ja koulutuspolut monenlaisia. Haastateltavien kokemukset saavat merkityksensä useiden, toisiinsa kietoutuneiden erontekojen, kuten etnisen taustan, terveydentilan, sukupuolen, alueellisuuden, iän, sosiaalisen taustan ja seksuaalisuuden kautta. Taulukkoon 5 on koottu haastateltavat ryhmittäin ja sukupuolen mukaan jaoteltuna.

¹⁴ Tuomme raportissa kuitenkin esiin huomioita myös tästä tematiikasta (ks. luku 4.5), mutta tämä keskustelu pohjaa pääasiassa selvitystyössä tuotetuille muille aineistoille (ks. seuraava luku).

¹⁵ Nummelinin (2008) kehitysvammaisilta nuorilta keräämä kyselyaineisto (N=303) viittaa siihen, että koulutusalojen sukupuolittuminen on erittäin vahvaa myös ammatillisen erityisopetuksen piirissä. Koulutusalat näyttävät jakautuneen sukupuolen mukaisesti niin, että on tunnistettavissa tiettyjä ’miesten aloja’ (kuljetus ja liikenne, informaatiotekniikka, metsätyö, kone- ja metalliala sekä kiinteistöhuolto), kun taas vastaavia, pelkästään ’naisten aloja’ ei aineistosta löydy, vaikkakin naiset ovat selvänä enemmistönä tietyillä aloilla (majoitus-, ravitsemus- ja talousala, terveysalan avustajakoulutus, puhdistuspalvelu-, käsityö- ja kotitalousala). (Koulutusalojen sukupuolittumisesta toisen asteen koulutuksessa yleensä, ks. esim. Haapala-Samuel 2008)

Taulukko 5. Haastateltavat ryhmittäin ja sukupuolen mukaan

	Naisia	Miehiä
Romaniväestöön kuuluvat	3	2
Maahanmuuttajataustaiset	2	3
Vammaiset ja muut diagnosoidut	13	4

Tarkastelemme tässä raportissa käsillä olevaa aihetta pääasiassa *haastatteluaineiston valossa*. Olemme tietoisia siitä, minkälaisia erityispiirteitä laadulliseen haastattelututkimukseen kuuluu. Emme pyri tekemään yleistettäviä tulkintoja. Olemmekin asettaneet selvitystyön tavoitteeksi toimia keskustelunavauksena, tehdä sellaista laadullista tutkimusta, jonka avulla nostetaan esiin niitä keskeisiä teemoja, joita tulisi jatkossa ottaa lähempään tarkasteluun. Kuten jo aiemmin totesimme, aineiston analyysi ja tulkinta perustuvat haastateltujen nuorten kokemusten tarkastelemiseen, ja pyrimme tuomaan esiin sekä useassa haastattelussa kerrottuja yhdenmukaisia kokemuksia, että yksittäisiä kiinnostavia tarinoita. Toivomme, että tämä raportti voisi herättää kiinnostusta tehdä tarkempaa tutkimusta erityisluokkataustaisten nuorten aikuisten työelämäkokemuksista ja työllistymisestä sekä alueellisista eroista erityisopetuksen järjestämistavoissa ja tarjonnassa.

3.3. Selvitystyössä käytettävät muut aineistot

Halusimme nuorten haastattelujen lähdekirjallisuuden ohella - tuoretta asiantuntijapuhetta. Omissa väitöstutkimuksissamme meillä on ollut erittäin hyviä kokemuksia niin kutsutun ryhmäkeskustelun tai ryhmähaastattelun järjestämisestä aineiston tuottamisen muotona (Hakala 2007; Valtonen 2005; Hollander 2004). Osan aineistostamme muodostaa nauhoitettu 2,5 tunnin mittainen ryhmäkeskustelu, jossa 9 koulutuksen ja vähemmistökyseymysten asiantuntijaa keskustelee selvitystyön teemoista¹⁶. Tämän keskustelun antia olemme hyödyntäneet raportissa keskusteluttaen asiantuntijapuhetta osin nuorten haastatteluissa kertoman kanssa. Lisäksi olemme käyneet keskustelua yksittäisten asiantuntijoiden kanssa, joiden näkemyksiä tuomme

¹⁶ Toimme tähän asiantuntijakeskusteluun myös hyvin alustavia tulkintoja ja huomioita aineistostamme ja pyysimme keskusteluun osallistujia reflektoimaan näitä.

myös esiin raportissa.¹⁷ Viittaamme ryhmäkeskusteluun raportissa *asiantuntijakeskustelun* nimellä.

Selvitystyön yhteydessä on järjestetty kaksi seminaaria (Helsinki ja Jyväskylä), joissa esiteltiin selvitystyön alustavia tuloksia ja keskusteltiin selvitystyössä tarkasteltavasta tematiikasta laajemmin. Viittaamme tässä raportissa myös näissä seminaareissa järjestettyihin paneelikeskusteluihin sekä yleiseen keskusteluun. Seminaareissa käymämme keskustelut, joissa olemme saaneet kommentteja ja päässeet kuulemaan kentällä työskentelevien kokemuksia ja näkemyksiä, täydentävät haastatteluaineiston tuottamaa kuvaa erityisluokkataustaisten nuorten koulutuspoluista.

Lähetimme keväällä 2009 myös sähköpostitse tiedustelun kuuden kaupungin opetustoimeen ja opetusvirastoihin. Olimme kiinnostuneet siitä, millä tavoin kyseessä olevien ryhmien erityisluokkasiirtoja on tilastoitu ja seurattu kuntatasolla¹⁸. Olimmekin kiinnostuneita siitä, a) miten kuntatasolla seurataan erityisluokkasiirtoja ja b) seurataanko kuntatasolla romani- ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden sijoittumista erityisopetukseen. Vain kahdesta kunnasta vastattiin tiedustelumme. Emme viittaa raportissa suoraan tähän aineistoon, mutta saamamme vastaukset tukevat osaltaan tekemiämme tulkintoja.

3.4. Aineistoa ja analyysia koskevista metodologisista kysymyksistä

Tutkimusetiikasta

Olemme tässä selvitystyössä halunneet kiinnittää huomiota tutkimuseettisiin kysymyksiin (ks. esim. Kuula 2006). Kun haastateltavien rekrytointi tapahtui pääasiassa oppilaitosten kautta, olimme tarkkoja siitä, että haastateltava oli hyvin informoitu ja osallistui vapaaehtoisesti. Vaikka

¹⁷ Osittain käydyt keskustelut kulkevat raportissa implisiittisinä, koska keskusteluissa olemme saaneet myös apua aihepiiriin kannalta keskeisten tematiikkojen ja kirjallisuuden tunnistamiseksi.

¹⁸ Tilastokeskus tekee valtakunnallisesti tilastoja peruskoulujen erityisopetukseen otetuista ja siirretyistä, osa-aikaisesta erityisopetuksesta, sekä ammatillisen koulutuksen erityisopetuksesta. Myös lukiokoulutuksen erityisistä opetusjärjestelyistä kerätään tietoa. Erityisopetustietoja on julkaistu vuosittain Tilastokeskuksen Oppilaitostilastot - julkaisussa (kts. <http://tilastokeskus.fi/meta/til/erop.html>). Romani-, maahanmuuttajataustaisten ja vammaisten oppilaiden erityisopetussiirtoja ei ole tilastoitu.

oletuksena oli, että haastateltavat ovat saaneet yksityiskohtaisen haastattelukutsun luettavakseen, kävimme usein ennen haastatteluista sopimista esittäytymässä ja kertomassa lisää tutkimuksesta haastatteluista kiinnostuneille nuorille. Ennen haastattelun aloittamista varmistimme, että haastateltava on tietoinen siitä, mistä tutkimuksessa on kyse, ja tahtoo osallistua haastatteluun. Myös meihin suoraan yhteyttä ottaneiden haastateltavien kohdalla pyrimme jo haastatteluajasta sovittaessa varmistamaan, että haastateltava oli tietoinen siitä, mitä tutkimus käsittelee. Tutkimusta koskevat keskeiset tiedot ja eettiset periaatteet käytiin läpi haastattelun aluksi, jolloin haastateltavalle myös kerrottiin hänen oikeudestaan jättää vastaamatta hänelle esitettyihin kysymyksiin, oikeudesta keskeyttää haastattelu, tutkimukseen liittyvästä luottamuksellisuudesta ja tutkimusaineiston käytöstä sekä sen anonymisoinnista. Haastateltavien kanssa kirjoitettiin haastattelun aluksi tutkimussopimus (liite 3), josta jäi sekä tutkijalle että haastateltavalle allekirjoitettu kappale.

Pidämme keskeisenä tutkimuseettisenä kysymyksenä myös sitä, että läpi tutkimusprosessin kiinnitetään huomiota siihen, millaista kieltä – käsitteitä ja kategorisointeja – tutkimusprosessissa käytetään, sekä tunnustetaan kielen todellisuutta tuottava luonne (ks. esim. Davies 2000; St.Pierre 2000). Haastatteluaineistoa tuotettaessa tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että olemme kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka käytämme tehtävänannossa annettuja kategorioita. Lähdimme itse ajatuksesta, että nämä kolme kategoriaa - vammaiset, romanit ja maahanmuuttajataustaiset - ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita, ja ne saavat merkityksensä suhteessa muihin kategorioihin, kuten ”suomalainen” ja ”terve” (ks. Mietola 2005; Kivirauma 2001). Emme näe kategorioiden olevan luonnollisia ja yksilöä kuvaavia, vaan kategorioita, joihin yksilö paikannetaan. Ne toimivat nimeämisinä, jotka kantavat tiettyjä merkityksiä, ja vaikuttavat näin kategorioihin paikannettavien yksilöiden elämään. ”Vammaisen”, ”romanin” ja ”maahanmuuttajan” kategoriat voivat toimia sekä analyysivälineinä että myös analyysin kohteina.

Olimme valmiita keskustelemaan yhdessä haastateltavien kanssa kategorisoinnin ja nimeämisen problematiikasta: esimerkiksi siitä, millaisia tilanteita paikantuminen vammaiseksi on haastateltavan elämään tuonut tai mitä hän ajattelee tällaisen paikantumisen vaikutuksesta työllistymiseen. Mennessämme esittelemään selvitystyötä erääseen oppilaitokseen nuori romaninainen ihmetteli, miksi romaneja aina tutkitaan maahanmuuttajien kanssa yhdessä, sillä

eiväthän romanit ole maahanmuuttajataustaisia sen enempää kuin niin kutsuttu valtaväestö. Omasta orientaatiostamme huolimatta tulimme siis rakentaneeksi romaniväestön rinnastumisen maahanmuuttajataustaisiin siinä merkityksessä, että romaniväestöön kuuluvat olisivat maahantulijoita suhteessa niin kutsuttuun ”kantaväestöön”. Kategorioiden luonnollisuuden purkaminen onkin mielestämme yksi tärkeä elementti yhdenvertaisuutta edistettäessä.

Tutkimuseettisesti tärkeää on myös huomioida haastateltavan ja haastattelijan välinen valtasuhde. Pyrimme tekemään haastattelutilanteesta mahdollisimman miellyttävän, olemaan herkkinä niille rajoille, joita haastateltava haastattelun kuluessa asetti – eli mistä asioista hän halusi puhua ja mistä ei. Haastatteluista osa sisälsi hyvinkin henkilökohtaisia kertomuksia. Kukaan haastateltavista ei sanonut haastattelun olleen epämieluisa kokemus. Päinvastoin useat kiittelivät haastattelun jälkeen, kuinka mukavaa oli jutella näistä asioista. Yksi haastateltavista kertoi, että oli odottanut jo vuosia päästäkseen kertomaan jollekulle kokemuksistaan. Muutama totesi, että ei ole koskaan aiemmin tullut miettineensä näin tarkkaan kouluhistoriaansa, ja että sen pohtiminen avasi omaa ajattelua suhteessa omaan elämänpolkuun. Meille tärkeää haastatteluissa oli asiantuntijuuden antaminen haastateltavillemme, ja halusimme itse olla enemmän kuulolla.

Haastateltavat ovat koulupolkunsa varrella käyneet läpi erilaisia neuvotteluprosesseja, joissa heidän oppimisestaan ja koulutuksestaan on keskusteltu asiantuntija-aikuisten kanssa (ks. esim. Vehkakoski 2006; Vehmas 2005). Pyrimme tutkijoina ottamaan etäisyyttä tällaiseen asetelmaan. Haasteellista oli yrittää tehdä haastateltavalle ymmärrettäväksi, ettei ole ”oikeita vastauksia” ja että jokaisen oma tarina ja omat kokemukset ovat tämän selvityksen kannalta arvokkaita. Haastateltavien kuulluksi tuleminen on kiinnostavaa myös analyyttisenä kysymyksenä. Pohdimmekin tässä raportissa yksilön toimijuutta ja kokemusta siitä, että on voinut vaikuttaa tai ei ole voinut vaikuttaa oman koulutuspolkunsa rakentumiseen.

Kerrottu kokemus tutkimuksen kohteena

Tämän selvityksen tarkastelussa kokemuksen käsite on keskeinen. Kokemus ymmärretään arkikielessä johonkin yksityiseen ja subjektiiviseen viittaavana. Tällöin kokemus edellyttää myös erillisen yksilön, jonka kokemia hänen omat, subjektiiviset kokemuksensa ovat. Tarkastelemme kokemuksen käsitettä hieman toisin, kielessä ja kulttuurissa rakentuneena. Kokemukset

rakentuvat jaetuissa kulttuureissa ja ne kielellistetään, eli ne saavat merkityksensä kielessä, joka on myös kulttuurin tuottama ja lävistämä. Tämä tarkoittaa sitä, että sen lisäksi, että haastateltavat ovat mahdollisesti kokeneet keskenään samanlaisia tilanteita, myös ne tavat, joilla kokemuksista kerrotaan, ovat kulttuurissa jaettuja. Diskurssit - eli puhettavat - joissa kokemuksista kulloinkin kerrotaan, määrittävät puhumisen tapaa.¹⁹ Otamme huomioon ristiriitaisten diskurssien yhtäaikaisuuden. Analysoitaessa yksittäisten haastateltavien kerrontaa tämä tarkoittaa sitä, ettemme pidä olennaisena pohtia, puhuuko haastateltava ”totta”, vaan keskeistä on se, millaisia kertomuksia on mahdollista kertoa (ks. Mietola 2007).

Kokemuksia tutkittaessa on huomioitava myös aika: kun haastateltavat kertovat kokemuksistaan, kerrotaan näitä lähtökohtaisesti nykyhetkestä käsin. Kokemuksista puhutaan kerrottavia tapahtumia seuranneiden tapahtumien lävitse. Se, mihin on päädytty, värittää kertomusta ja määrittää sitä, miten merkittäviä tietyistä tapahtumista on rakentunut yksilön elämässä ja hänen kertomuksessa omasta elämästään. Tällöin aineistoa on myös luettava näin. (Jokela 2008; Komulainen 1998.) Haastatteluissamme mielenkiintoista antia ovatkin pohdinnat siitä, mitä olisi tehnyt tai toivonut tapahtuneen toisin omalla koulutuspolullaan.

Nuorimman ja vanhimman haastateltavan peruskoulukokemuksissa on 15 vuoden ero. Vanhimmat haastateltavistamme ovat aloittaneet peruskoulunsa 80-luvulla, kun taas nuorimmat ovat vastikään peruskoulunsa suorittaneita. Tänä aikana sekä koulutuspoliittiset linjaukset siitä, miten erityisopetusta järjestetään, että ”erityisyyttä” koskevat käsitykset (esimerkiksi diagnostinen kehitys) ovat muuttuneet merkittävästi. Tässä raportissa on lyhyesti kerrottu erityisopetusjärjestelmän ja erityisopetusta koskevan politiikan muutoksista (ks. luvut 2.2 ja 2.3), ja se toimii kontekstualisointina haastateltavien kerronnalle. Voidaan olettaa, että ainakin vanhimpien haastateltaviemme kokemusten taustalla olevat käytännöt ovat muuttuneet nykypäivää kohti tultaessa (esim. liikuntavammaisten oppilaiden integrointi yleisopetuksen ryhmiin). Haluamme kuitenkin tuoda esiin myös sen, että eri aikoina peruskouluaan käyneet haastateltavat kertovat hyvinkin samanlaisista käytännöistä. Käsitteellinen ja ideologinen muutos kentässä onkin mahdollisesti ollut nopeampi kuin muutokset käytännöissä (ks. Arnesen ym. 2007).

¹⁹ Kokemuksen käsitteestä ks. esim. Koivunen ja Liljeström 1996.

4. Erityisluokka elämäkoulussa – haastattelujen valossa

Lähdemme tässä luvussa kuvaamaan haastateltaviemme kokemuksia erityisluokalla opiskelemisesta osana heidän elämäkouluaan ja koulupolkuaan. Yleisesti aineistostamme voi todeta, että sieltä ei ole piirrettävissä yhtä tyypillistä erityisluokkataustaisen yksilön polkua. Sen sijaan tietyt yksittäiset asiat ja kokemukset toistuvat useissa haastatteluissa. Olemme jakaneet haastatteluaineistomme viiden teeman alle, jotka ovat: 1) erityisluokkasiirrot, 2) erityisluokkakokemukset, 3) koulutussiirtymät ja ohjaus, 4) toisen asteen koulutuskokemukset ja 5) työelämä ja tulevaisuuden näkymät. Esittelemme aineistosta tekemäämme analyysiä näiden teemojen alla ja taulukkoon 6 olemme koonneet tiivistetysti haastatteluissa esiin tulleita aiheita. Pyrimme tuomaan esiin sekä useissa haastatteluissa toistuvia asioita että selvityksen näkökulman kannalta merkityksellisiä yksittäisissä haastatteluissa kerrottuja kokemuksia.

Taulukko 6. Haastateltavien kokemuksia opiskelusta erityisluokalla, koulutussiirtymistä, toisen asteen opinnoista ja työelämästä

Erityisluokka-kokemukset (luku 4.2.)	Erityisluokkasiirrot ja koulutussiirtymät (luvut 4.1. ja 4.3.)	Toisen asteen koulutuskokemukset (luku 4.4.)	Työelämä ja tulevaisuuden näkymät (luku 4.5.)
Yksilöllistetyt tavoitteet ja sisällöt	Oppilaan oma toimijuus ja omat hakutoiveet	Ammattioppilaitokset	Ammattihaaveet vs. todellisuus
Tukea ja apua paljon	Erityisopettaja ohjaa – ei opinto-ohjaaja	Ammattioppilaitosten erityisryhmät	Työharjoittelujen tärkeys ja merkitys
Alisuoriutuminen	Rajatut mahdollisuudet edetä opinnoissa	Erityisammatti-oppilaitokset	Mihin työllistytään?
Mukavat opettajat, hyvä luokkahenki ja ystävyyssuhteet	Nivelvaihekoulutukset	Lukio: vain harvoille	
Erityisluokkalaisiin kohdistuva syrjintä	Valmentavalta toiselle	Koetut vaikeudet toisen asteen opinnoissa	

4.1. Erityisluokkasiirrot

Yksi tärkeä teema, josta keskustelimme haastatteluissa, oli siirtyminen erityisluokalle. Monen kohdalla siirtymä oli tapahtunut niin varhain koulupolulla, että asian palauttaminen mieleen tuntui hankalalta. Keskustelimme myös siitä, oliko erityisluokalla opiskeltaessa ollut esillä mahdollisuus siirtyä yleisopetuksen ryhmään, ja jos oli, niin millaisia neuvotteluja tästä oli käyty. Tuomme tässä luvussa esiin haastateltavien kerrontaa näistä neuvotteluista.

Erityisluokka asettuu oppilaille tarjottavan tuen jatkumon toiseen ääripäähän. Tämä tarkoittaa sitä, että yleensä siirtoa erityisluokalle edeltää prosessi, jossa oppilasta on pyritty tukemaan yleisopetuksen ryhmässä ja mahdollisesti myös osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Vasta todettaessa tällainen tuki riittämättömäksi on erityisluokkasiirto nähty tarpeellisena. Toisaalta osalle haastateltavistamme on jo ennen koulunaloitusta tehty sellainen diagnoosi, jonka on katsottu edellyttävän erityisluokkasijoitusta. Erityisopetuspäätöksen tekemisessä hyödynnetään yleensä lääketieteellisiä ja psykologisia tutkimuksia ja selvityksiä, ja oppilaalle tehdään pedagoginen arvio hänelle tarpeellisesta tuesta. Haastateltavien kerronnasta on tavoitettavissa vain osia näistä prosesseista: usein he muistelivat, että oli tehty jotain testejä. Saatettiin myös muistaa tapaamisia opettajien, vanhempien ja oppilaan kesken, joissa erityisluokalle siirtymisestä oli keskusteltu.

Haastateltavamme ovat siirtyneet tavallisen peruskoulun erityisryhmään tai erityiskoulun erityisryhmään eri vaiheissa koulupolkuaan. Suurin osa heistä oli aloittanut peruskoulunsa suoraan erityisluokalla tai oli ensimmäisten kahden kouluvuoden aikana siirretty erityisluokalle. Lisäksi aineistossamme on joukko niitä opiskelijoita, jotka on siirretty yleensä yläkoulun aikana erityisluokalle koulunkäyntiin ja käyttäytymiseen liittyvien ongelmien myötä.

Osassa haastatteluja erityisluokalle meneminen on rakentunut itsestäänselvydeksi lapsella olleen diagnoosin takia. Esimerkiksi liikuntavammaiset Verna ja Meri sekä kuulovammainen Pasi aloittivat kaikki peruskoulunsa erityisluokalla. Verna kertoi, että asiasta oli keskusteltu ja puntaroitu vaihtoehtoja erityis- ja yleisopetuksen välillä:

”Lääkärit ja psykologit varmaan oli sitä mieltä, että kaikki vammaiset kuuluu sinne erityiskouluun [...] Nyt aikuisena, ku mä oon jutellu mun ystävien kanssa, jotka on myös käyny erityiskoulua, ja jotka on käyny ehkä sit koko peruskoulun erityiskoulussa, niin mä oon saanut sen käsityksen, että siihen aikaan oli muutenkin [...] sellainen ajatus, että kaiken pitää olla koko ajan kauheen kuntouttavaa. Ja näin, niin sit ajateltiin, että vammaisia ihmisiä täytyy niinkun - tai täytyy kauheesti olla koko ajan kaikkea, erityisjärjestelyitä ja tällaista, erityishenkilökuntaa ja muuta. Sen sijaan, että integroitais. [...] Että mä luulen, että se on ollu se ajatus, että siellä ei sitten, että mä en ehkä pärjäis siel tavallisessa koulussa.”

(Verna, 28)

Myös Meri oli miettinyt paljon peruskouluaikaansa erityisluokalla ja hän yksilöi seuraavasti mielipiteitään siitä, miksi hän oli aloittanut koulu-uransa erityiskoulussa:

”Mä menin erityiskouluun sen takia, koska vuosi oli -83 ja lähikoulu oli kolmessa kerroksessa ja mä kuljin jo silloin pyörätuolilla. Ja se opettaja ei ollut valmis ottamaan mua siihen ryhmään. Hän sanoi, että hän ei tiedä, miten muhun pitää suhtautua, kun mulla on liikuntavamma.”

(Meri, 33)

Merin ja Vernan pohdintoissa tulee näkyväksi aika: 1980-luvun alkupuolella integraatio on ollut vielä suhteellisen uusi ja monille opettajille vieras asia. Jos kunnassa on ollut hyvin varusteltu erityiskoulu, on vammaisen lapsen sijoittamista sinne saatettu pitää ehdottomasti parempana vaihtoehtona. Toisaalta Merin kommentissa kuvataan myös ennakkoluuloja integraatiota kohtaan. Edellä Vernan pohdinnassa on esillä se, miten kunkin ajankohdan pedagogiset painotukset ovat osaltaan vaikuttamassa yksittäisten oppilaiden sijoituspäätöksiin, kuten Verna toteaa, *”ajateltiin, että vammaisia ihmisiä täytyy niinkun, tai täytyy kauheesti olla koko ajan kaikkea, erityisjärjestelyitä ja tällaista, erityishenkilökuntaa ja muut.”* Koska 80-luvulla vammaisille oikeutetut erityisjärjestelyt ja palvelut olivat tarjolla pääsääntöisesti erityiskouluissa, oli perusteltua sijoittaa oppilas erityiskouluun.

Niillä haastateltavilla, joilla erityisopetus siirto ei rakentunut edellä kuvattuun tapaan, pohdinnat erityisluokalle siirtymisestä olivat monisyisempiä. Useassa haastattelussa tuli ilmi, että haastateltavalla itsellään ei ollut selkeää käsitystä siitä, miksi hänet oli siirretty erityisluokalle. Joissakin tapauksissa haastateltava itse ei osannut myöskään nimetä opiskelleensa erityisluokalla. Suurella osalla haastateltavista oli tiedossa, että syynä heidän erityisluokkasiirtoonsa oli jonkinlainen vaikeus koulussa pärjäämisessä. Merkillepantavaa on kuitenkin se, että useat heistä eivät tuntuneet haastatteluajankohtanaan tietävän, mikä on ollut tämä vaikeus. Haastatteluissa puhuttiin epämääräisesti hahmotushäiriöistä tai ”mikä se nyt on – oppimisvaikeuksista”. Sen sijaan

oli tyypillistä selittää erityisluokalla oloa sillä, että ei olisi pärjännyt yleisopetuksessa tai yleisopetus olisi ollut liian vaikeaa.

Haastateltavien kerronnassa vanhemmat näyttäytyivät usein hyvin vahvoina toimijoina erityisopetukseen siirtovaiheessa. Vanhemmat olivat monessa tapauksessa toivoneet lapsilleen erityisluokka ja/tai erityiskoulusijoitusta toiveenaan turvallinen kouluympäristö. Osa haastateltavista pohti kuitenkin varsin kriittisesti sitä, että vanhemmilla ei välttämättä ollut päätöksentekoon tarvittavaa ymmärrystä erityisopetuksen käytännöistä ja eri vaihtoehtoista. Esimerkiksi Verna pohti, että hänen vanhempiansa ymmärrys koulujärjestelmästä perustui todennäköisesti heidän omille kouluaikaisille kokemuksilleen. Meri pohti omien vanhempiansa kykenemättömyyttä puntaroida eri kouluvaihtoehtojen välillä, kun paine koulun puolelta ohjata hänet erityiskouluun on ollut suuri:

”Ne ennakkoluulot on ollut niin kovat vielä siinä vaiheessa, niin sitten mun vanhemmilla ei oo jotenkin ollut, en tiiä, eikö oo ollut ihan vaan rahkeita tai niinku ei ollut älyä siihen, että niitten ois pitänyt taistella siitä, että mä oisin saanut mennä siihen lähikouluun.

(Meri, 33)

Miritsa kertoi haastattelussa siirtymisestään erityisluokalle toisella luokalla. Hänen kokemuksensa oli, että hänen äitinsä oli ollut vahvasti mukana vaikuttamassa Miritsan ja hänen kaksoissisarensa etenemiseen koulussa. Kun siskon ei todettu pärjäävän yleisopetuksessa, siirrettiin sisarukset yhdessä erityisluokalle. Erityisluokanopettaja oli ala- ja yläasteen taitteessa ehdottanut, että Miritsa siirtyisi takaisin yleisopetukseen, mutta äidin toiveena oli, että siirtoa ei toteutettu. Miritsa pohtikin, että hänen vanhempansa todennäköisesti eivät tienneet, millaisia seurauksia erityisluokkaopetuksella saattaisi olla Miritsan peruskoulun jälkeiselle koulutuspolulle.

Erityisopetuksen kentällä ovat risteilleet - ja yhä risteilevät - erilaiset näkemykset oppilaan kannalta parhaista tuen toteuttamisen tavoista. Myös vanhemmat joutuvat valitsemaan ”puolensa” näissä keskusteluissa. Haastateltaviemme kerronnassa vanhemmat olivat joko vahvasti erityisluokkasijoituksen puolesta tai sitten epävarmoja siitä, mikä olisi paras ratkaisu. Tällöin monissa haastatteluissa kerrottiin vanhempien tukeutuneen prosessissa mukana olleiden asiantuntijoiden näkemyksiin.

Ajan huomiointi on tässä tarkastelussa olennaista. Merin kommentti edellä siitä, että olisi pitänyt taistella lähikouluun pääsemisestä, on liitettävissä jo 60-luvulta lähteneeseen integraatio- ja inklusioliikkeeseen, jossa vammaisjärjestöt ovat olleet keskeisinä toimijoina. Pyrkimyksinä on ollut vammaisten oppilaiden oikeuksien edistäminen opiskella ikätoveriensa kanssa lähikoulussa. Viimeaikaisessa tutkimuksessa on ollut esillä myös toisensuuntainen kehityskulku: vanhemmat ovat vaatimassa lastensa pääsyä erityisluokille (Vehkakoski 2009; Riddell 2004). Näin ollen erityisluokalle yhä useammin ”päästään” eikä ”jouduta”. Vanhemmat toimivat tässä asiassa vahvasti erityisluokkajärjestelmää tukevana voimana. Osaltaan tällaiseen suuntaukseen on vaikuttanut diagnostiikan kehittyminen, jonka myötä vanhemmat ovat myös alkaneet vaatia entistä kohdennetumpaa, segregoitua tukea lapsella todettuun spesifiin ”ongelmaan” (esim. autismin kirjo).

Muutos vanhempien tavassa suhtautua erityisluokkasijoituksiin nostettiin selvitystyön puitteissa järjestetyssä asiantuntijakeskustelussa esiin erityisesti romanilasten vanhemmista puhuttaessa. Romanilasten vanhempien kerrottiin aiemmin saattaneen toivoa lastensa sijoittamista erityisluokille. Asiantuntijakeskustelussa eräs koulutuksen asiantuntija kertoi tietyillä paikkakunnilla rakentuneen perinteeksi romanilasten erityisluokilla opiskeleminen, ja tätä kautta erityisluokasta on myös tullut romanivanhemmille tuttu konteksti, jonne he haluavat lapsensa ”sen kivan tutun opettajan” luokalle. Seminaarien keskusteluissa nostettiin kuitenkin esiin tapahtunut muutos – on viitteitä siitä, että nykyisin romaniperheet pikemminkin välttelisivät erityisluokkasijoitusta.

Haastateltavistamme ainoastaan yksi oli peruskouluaikana siirtynyt erityisluokalta yleisopetukseen. Huomionarvoista tässä on se, että vaikka integraatiopuhe on ollut vahvasti mukana koulutuspolitiikassa 90-luvulta lähtien, silti kaikenlainen liike erityisluokan ja yleisopetuksen välillä puuttuu aineistostamme (ks. myös seuraava luku). Jotkut haastateltavista olisivat itse halunneet siirtyä ala- ja yläasteen taitteessa yleisopetuksen ryhmään, mutta kertoivat vanhempiensa toivoneen erityisluokalla jatkamista siksi, että pienemmässä ryhmässä olisi turvallisempaa ja siellä pärjäisi paremmin. Osalle haastateltavistamme ehdotus yleisopetukseen siirtymisestä oli tullut koulun puolelta, mutta vanhemmat ja haastateltavat itse eivät olleet halunneet, niin ikään tuttuuteen ja turvallisuuteen vedoten. Joissakin tapauksissa nimenomaan opettajien kerrottiin olleen sitä mieltä, että yleisopetukseen siirtyminen ei ole hyvä vaihtoehto.

Samalla kun haastateltavat kertoivat vanhempiensa olleen keskeisiä toimijoita siirtoprosesseissa, he eivät pääsääntöisesti kuvanneet itseään aktiivisiksi päätöksentekoon osallistujiksi. Kuten edellä toimme esiin, joidenkin haastateltaviemme kohdalla päätöksiä on tehty aivan koulupolun alussa, heidän ollessa vielä varsin nuoria. Kuitenkin sama kerronnan tapa toistui heidän kuvatessaan myöhempiä neuvotteluja koulupolullaan, esimerkiksi ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa käytyjä keskusteluja mahdollisuudesta siirtyä yleisopetukseen tai peruskoulun päättövaiheessa käytyjä toisen asteen siirtymäneuvotteluja. Haastateltavat kertoivat neuvotteluista vanhempien ja opettajien sekä muiden asiantuntijoiden keskinäisinä neuvotteluina. Näistä prosesseista puhuessaan haastateltavat käyttivät me-muotoa ("me päätimme, että mä haen...") tai puhuivat passiivissa ("sitten valittiin..."). Jotkut haastateltavat toivat eksplisiittisestikin esiin sen, että he eivät olleet osallistuneet päätöksentekoon: vanhemmat ja opettaja olivat sopineet lapsen asioista keskenään, tai että heidän mielipiteitään ei ollut otettu huomioon. Palaamme toimijuutta koskeviin pohdintoihin raportin myöhemmissä luvuissa (luku 4.3, myös johtopäätökset).

Keskeisenä romaniväestöön kuuluvia ja maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria koskevana kysymyksenä aineistossamme esiintyy erityisen tuen tarpeen arvioinnin problematiikka. Selvitystyön kuluessa käymissämme erityisluokkasiirtoja koskevilla keskusteluilla tuotiin esiin, että käytetyt testit, joilla esimerkiksi koulukypsyyttä ja erityisopetuksen tarvetta testataan, saattavat kielellisesti ja kulttuurisesti eri ryhmien kohdalla olla ongelmallisia. Oppilaat siis suoriutuvat testeistä todellista osaamistasoaan heikommin, mikäli eivät ymmärrä testissä käytettyjä sanavalintoja, ja saattavat näin ollen kielitaitonsa takia tulla virheellisesti määritellyiksi erityisopetuksen tarpeessa oleviksi (esim. Laaksonen 2009; 2007).

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osalta yksi rakenteellinen tekijä, joka saattaa vaikuttaa erityisopetukseen siirtämisissä, on alueellinen vaihtelevuus valmistavan opetuksen ja tehokkaan kielenopetuksen järjestämisessä. Alueelliset erot valmistavan opetuksen saatavuudessa ja opetusjärjestelyissä ovat Opetusministeriön kehittämissuunnitelman (2008) mukaan suuria. Mikäli opiskelija ei ole saanut tilaisuutta opetella suomen kieltä, voi kielitaidottomuus tulla ymmärretyksi oppimisvaikeutena. Sama asia tuli esiin myös yhdessä romanimiehen haastattelussa, jossa kyseinen henkilö kertoi siirtyneensä erityisluokalle toisella luokalla, koska hänen suomen kielen taitonsa oli puutteellinen Ruotsissa vietetyn lapsuuden jälkeen. Robinin haastattelu on yksi

useasta, jossa haastateltavan kokemus erityisluokkasiirron syystä liittyy kielitaidon puutteellisuuteen:

Jenni: Minkälainen se oli, sun peruskoulu aika?

Robin: No, mulla on periaattees silleen, että mä oon Ruotsissa käyny ekan luokan, ja se oli ruotsinsuomalainen koulu, ja, meni ihan, ihan hyvin. Miten nyt se menee ekaluokkalaisella.

Jenni: Niin, niin. Tykkäsit sä koulusta?

Robin: Joo. Kyl mä oon aina koulusta tykänny. Sit taas, kun muutin tänne Suomeen, muutettiin x-paikkakunnalle ja asuttiin (siellä) pari kuukautta [...], minut siirrettiin toiseen luokkaan. Se oli ihan normaali koulu, mut sit me muutettiin toiselle paikkakunnalle, niin ne vissiin, mä en tiedä, kattoks ne siel silleen, et ku mä olin vähän silleen suomi-ruotsi sekottunu aika pahasti. Ei osannu kunnolla lu-, tai ei osannu lukea ollenkaan varmaan vielä. Sit ne siirsi heti mut tarkkailukoulutukseen jossain (tauko). Että en mä tiä. Sit mä opin lukemaan. Mulla oli keskiarvot aina jotain kahdeksan luokkaa ja koulu meni tosi hyvin että.

(Robin, 30)

Robin oli kuitenkin myöhemmin pohtinut erityisluokkasiirron yhteyttä romanitaustaan, koska tarkkailuluokalla, jolla hän opiskeli, oli paljon romaneita:

Robin: Ja sit periaatteessa, mulla (on) niinku tullu mieleen semmonen, kun siellä oli tosi paljon mustalaisii.

Jenni: Joo.

Robin: Että siel oli niinku tosi paljon mustalaisii, että se on niinku. Munkin sisko, se kävi eka normaali kouluu monta vuotta. Sit se joutu sinne, ihan periaattees jostain pienestä, että ei käyny kouluu ja, et sitä niinku, se otettiin vaan sillä huomioon, et ne oli vaan tarkkailukoulutuksessa. Että muuten kyllä varmaan pärjäis ihan hyvin koulussa.

(Robin, 30)

Asiantuntijakeskustelun osallistajat korostivatkin, että erityisopetusta ei saisi tarjota ”kulttuurisena vaihtoehtona” oppilaiden maahanmuuttaja- tai romanitaustan takia. Erityisopetuksen ei myöskään tulisi toimia valmistavan ja suomen kielen opetuksen puutteiden paikkaajana. Keskeistä olisi myös pohtia, keiden tulisi osallistua erityisopetuksen tarpeen arviointiin tilanteissa, joissa kyseessä on kulttuuri- tai kielivähemmistöön kuuluva oppilas. Selvitystyön aikana järjestetyssä asiantuntijaseminaarissa arabian kielen opettaja toi esiin kokemuksensa maahanmuuttajataustaisten lasten erityisopetuspäätöksiin osallistumisesta. Hän kertoi, että työuransa aikana hänen opettamistaan oppilaista 40 oli siirretty erityisluokalle, ja näiden siirtojen kohdalla ainoastaan kuudessa tapauksessa oli kysytty hänen näkemystään asiaan.

Koska tässä selvitystyössä käytössämme on ollut ainoastaan haastatteluaineisto, emme voi tehdä päätelmiä siitä, kuinka tarpeellisia erityisluokkasiirrot haastateltaviemme koulupolulla ovat olleet. Emme siis lähde niitä kyseenalaistamaan. Keskeistä yhdenvertaisuuden näkökulmasta on kuitenkin nostaa esiin joidenkin haastateltaviemme kokemus siitä, että erityisluokalle siirtäminen ei ole mennyt ”oikein” – erityisopetusta on esimerkiksi käytetty korvaamaan kielenopetusta, tai haastateltavilla on kokemus siitä, että erityisluokkasijoitus on tapahtunut etnisin perustein. Aineistossamme on myös kokemuksia kuulematta jäämisestä. On myös tärkeää tuoda esiin se, että useille haastateltavillemme oli vielä aikuisiällä epäselvää, miksi heidät oli siirretty erityisopetukseen. Haastateltavien joukossa on jopa sellaisia nuoria aikuisia, jotka eivät itse tunnista olleensa erityisluokalla.

Haastatteluaineistoon perustuen haluamme todeta, että kaikkien niiden osapuolten, joita erityisopetussiirrot koskevat, olisi todella tärkeää saada kattavasti tietoa itse siirtoprosessista, sen syistä ja sen mahdollisista vaikutuksista oppilaan koulunkäyntiin. Myös asiantuntijakeskustelussa tämä problematiikka nostettiin esiin. Asiantuntijat tunnistivat vajeita siinä tavassa, jolla oppilaat ja heidän vanhempansa monesti kohdataan päätöksentekotilanteissa. Alla olevassa katkelmassa siteerattu koulutuksen asiantuntija kertoi kohtaamisistaan toisen asteen nivelvaiheessa erityisluokalla opiskeleiden nuorten kanssa. Heillä ei välttämättä ole ollut käsitystä siitä, että he ovat olleet peruskouluaikanaan erityistoimenpiteiden kohteena, ja siitä, mitä vaikutuksia näillä toimenpiteillä (esim. oppisisältöjen yksilöllistämisillä) voi olla heidän jatkomahdollisuuksiinsa. Asiantuntija painottaakin kattavan informoinnin merkitystä koko siirtoprosessin aikana ja myös tämän jälkeen käytävissä oppilaan koulutusta koskevissa tapaamisissa:

”Miten me ne yksilöt kohdataan, miten me ne perheet kohdataan, miten me käydään se keskustelu että mitä me ollaan tekemässä, mitä nyt tapahtuu, mitä mahdollisuuksia erityisopetuspäätös antaa, koska eihän se ole negatiivisesti värittyä asia, jos se tehdään sen oppijan hyväksi. Sillä on paljon myönteisiä vaikutuksia, mutta sitten, jos sillä on myös kielteisiä vaikutuksia tai mihin se ylipäänsä vaikuttaa. Ja sitten myös, että eihän se riitä, että se keskustelu käydään siinä vaiheessa, kun se erityisopetussiirto tehdään.”

(Koulutuksen asiantuntija)

4.2. Erityisluokkakokemukset

Valtaosa haastateltavista oli kokenut erityisluokan olleen turvallinen ja rauhallinen oppimisympäristö. Ystävyyssuhteiden kuvattiin rakentuneen tiiviiksi pienessä ryhmässä, ja osalla haastateltavista oli edelleen alakouluaikaisia luokkatovereita ystävinään. Opettajia muisteltiin lämmöllä, ja osa haastateltavista kertoi pitävänsä heihin yhteyttä satunnaisesti vielä aikuisenakin. Suurimmassa osassa haastatteluista tuli esiin, että erityisluokalla oli käsitelty erilaisuuteen liittyviä asioita: monet sanoivat oppineensa erityisluokalta sen, että ihmiset taitoineen ja valmiuksineen ovat erilaisia ja eron ulottuvuudet ovat osa ihmisyyttä.

”Siel (erityisluokalla) oli paljon helpompi työskennellä, ku kaikki ne meni niinku, oli helpompaa, mukautettu matikka ja äidinkieli. Ja siel ei menty sillai, niinku että käsitellään yhel tunnil yks aihe ja seuraaval tunnil toinen. Siel muistettiin se, että ihmiset ei kuitenkaan kaikki oo samanlaisia.”

(Jessica, 18)

Osa haastateltavista koki oppimistilanteissa saadun tuen ja ohjauksen olleen heille tarpeellista ja riittävää. Joissakin haastatteluissa tuli esiin luokassa käytössä ollut erityinen pedagogiikka tai opetusmenetelmät. Jessica muisteli alakoulun loppupuoella häntä opettanutta opettajaa, jonka käyttämä menetelmä lukemisen harjoittelussa oli ollut Jessicalle hyödyllinen:

”Mul oli viitosesta kuutoseen sellanen ihana opettaja, joka oli tosi ymmärtäväinen ja se oli ihan sika ihana. Niin ni se sitten niinku auttoi kans lukee, ku se sano, että laittaa aina eri värillä, ja niinku värittää aina sen tekstin sillai, että tää menee eri kohtaan ku tää, ni sit sen hahmottaa paremmin ku se on väreillä tehty. Ja sit se käytti ite aina väripapereita, ni se niinku toi sellasta lämpöä ja sellasta. Mä tykkäsin kovasti.”

(Jessica, 18)

Useiden haastateltavien kertomana kokemukset erityisluokalla opiskelusta rakentuivat rauhallisen ja hitaan opiskelutahdin ympärille. Opiskelua kuvattiin toisaalta luokan hitaimman tahtiin etenevänä, verkkaisena opiskeluna, toisaalta jokaisen oppilaan omassa vauhdissa ja omien valmiuksien mukaisesti järjestettynä.

Jenni: Minkälaista se oli niinku se opiskelu siellä, tai se opetus siellä ala-asteella?

Amalia: No, se vähän vaihteli. Se riippu, ku jos joku oli heikoin, ni sit mentiin niinku sen tahtiin. Että niinku esim jos se ei osannu matikkaa ja vaikka me oltiin kutosella, me tehtiin nelosen tehtäviä! Et se oli vähän niinku silleen, et joo, mitä täs niinku oppii!

Jenni: Niin just.

Amalia: Sit mä vaan vetelin jotain kutosen kirjaa siinä, ku muut tekee jotain nelosta ja.

(Amalia, 18)

Osassa haastatteluista omaan tahtiin eteneminen ja opiskelutempon verkkaisuus kuvattiin nimenomaan positiivisena asiana verrattuna yleisopetuksessa tapahtuvaan oletettuun ”samaan, hurjaan vauhtiin” etenemiseen. Monet vertasivatkin erityisluokalla opiskelua yleisopetukseen, ja käsitykset siitä, miten yleisopetuksessa opiskellaan, olivat sen suuntaisia, että siellä kaikki tehdään samanaikaisesti ja hyvin nopeasti. Suurimmassa osassa haastatteluja opiskelun yleisopetuksessa kuvailtiin olevan ”liian” raskasta ja vaativaa:

Minna: Sit ku mä olin jo siellä yläasteella, ni tulin itteni kanssa siihen tulokseen, että kyl ehkä on parempi, että mä oon täällä pienluokalla.

Anna-Maija: Osaatsä kuvailla sitä, että miks sä tulit itsesi kanssa siihen tulokseen?

Minna: No emmä oikein. Kun mä tiesin, että kun mä niinku olin siellä (erityisluokalla), ja siel opetetaan niinku samoja asioita, mut vähän eri järjestyksessä. Ja siel niinku, ihmiset tekee asioita omalla ajalla, niinku omalla, omaan tahtiin. Ja siel (yleisopetuksessa)olis ollu silleen niinku, että ihmiset tekee samoja asioita, sitten pitää olla alle viidessä minuutissa valmis.

(Minna, 18)

Sen lisäksi, että yleisopetusta kuvattiin haastavien oppimistavoitteiden takia raskaaksi paikaksi, se koettiin myös sosiaalisesti vaativaksi ympäristöksi. Esimerkiksi Sepe kertoi haastattelussa olevansa huolissaan niistä lapsista ja nuorista, jotka joutuvat opiskelemaan yleisopetuksen suurissa luokissa, vähällä aikuishuomiolla ja opastuksella ja liian nopeaan tahtiin:

Sepe: Koska mitä määkin oon vuosien varrella erilaisiin nuoriin tutustunu, sekä erityisiin et tavallisiin, ni mä oon kans huomannu et noilla tavallisilla opiskelijoilla, ja nuoril, niil on paljon enemmän vaikeuksia koulussa. Et ne niinku useemmin alkaa lintsaamaan ja syrjii, syrjäytyyn koulussa ku erityiskoululaiset.

Anna-Maija: Mistähän se vois johtuu, mitä sä oot ajatellu?

Sepe: No se johtuu varmaan siitä, ku on liian iso luokka ja ei oo tarpeeks tota noin, ei opettajat kerkii kaikkien kanssa. Monet on sillai niinku, alkaa sulkeutuun sisältä päin ja masentuu siitä niin. Ku on kato liian kiire koko ajan ja ei kerkee niinku keskittyä.

(Sepe, 21)

Siitä huolimatta, että useissa haastatteluissa nostettiin esiin erityisluokassa mahdollistunut yksilöllinen opiskelutahti, osa haastateltavista kertoi silti kokeneensa opiskelun olleen tempoltaan hidasta ja usein hyvin helppoa. Miritsan haastattelussa opiskelu erityisluokalla kuvattiin mukavan

leppoisana, mutta aikuisena aikaa muistellessaan Miritsa näki asiassa myös kääntöpuolen. Hän pohti alisuorittajaksi kasvamista ja harmitteli sitä, mitä siitä seurasi: ei huvittanutkaan tehdä koulun eteen mitään, kun aina sai mennä eteenpäin siitä mistä aita on matalin.

”Sitä oli silloin jo oppinu ja kasvanu siihen, ettei tarvii. Nyt voi olla alisuorittaja, eikä sitä enää edes halunnu niinku tehdäkään. Sitä oli varmaan niinkö sitten sille tasolle kasvanu varmaankin, että halus vaan tehdä niinku vähemmän ja vähemmän. Ja sitten opettajat vaan oli sitä mieltä, että kunhan te vaan käytte kouluu, niin ihan hyvä. Kyl se sillä lailla tuotti niinku, varmaan ongelmia, että kun sä kasvoit siihen, että sulta ei vaadittu mitään, niin sä rupesit sitten tietysti fiksuna ihmisenä vaatimaan toiste päin. Että mä pystynkin näitä opettajia nyt vedättää.”

(Miritsa, 30)

Yksilöllistetyt (mukautetut) oppisisällöt tulivat suuressa osassa haastatteluja esiin kysyttäessä. Olemme tulkinneet haastateltavien puhuvan yksilöllistämisestä ja oppiaineista vapauttamisesta kertoessaan helpotetusta opiskelusta ja kouluaineiden sekä aihepiirien väliin jättämisestä.

”Tehtävät oli silleen, sit niinku mukautettuja, että ne oli laitettu helpommaksi ja lyhkäsemmäksi, että siinä oli vähemmän tehtäviä. No ei, siinä se tuntu ihan kivalta, että jes, ettei tarvii tehdä paljon, ja heti selviydyt näistä ja. Sit tosissaan, jäi sitä aikaa, että teit ne nopeesti ja sit jäi se lopputunti, että no mitäs nytten, eikä sitä aina tuu enempääkään niitä tehtäviä.”

(Miritsa, 30)

”Mulla on englanti aina ollut tosi huono, että mä en niinku, siihen tavallaan keskittyny. Koska tarkkailukoulussa ei niinku välttämättä tarvinnu osallistuu [...] Se ei kiinnostanu mua se aihe periaatteessa. Sen takia mä jäin niin jälkeen sitte. Mä huomasin sit taas tuolla ammattikoulussa, että mä en tienny mitään siitä. Se on kuitenkin, että tarkkailuluokassa ne jättää, jos ne huomaa, että ei jaksu keskittyä eikä tolleen, eikä aina välttämättä niinku mielenkiintonen, ne saattaa jättää sen (oppiaineen) sit väliin. Että ne vähän auttaa siinä jotenkin. Mullekin saatto opettajat tehdä niinku periaatteessa ne englannin tehtävätkin kyllä, (naurua) vielä koulussa että.”

(Robin, 30)

Jokaiselle oppilaalle tulisi taata riittävän haasteellinen oppimisympäristö myös erityisluokilla (ks. Naukkarinen 2005). Usean haastateltavamme mielestä heidän omat valmiutensa erityisesti akateemisissa kouluaineissa eivät kehittyneet peruskoulussa riittävälle tasolle. Tämä asia on tullut haastateltaviemme koulupolulla vastaan siirryttäessä peruskoulusta eteenpäin toisen asteen opintoihin.

Haastateltaviemme kertomana erityisluokilla on ollut hyvin vähän vuorovaikutusta yleisopetuksen luokkien kanssa. Kysyttäessä yhteistyöstä yleisopetuksen ryhmien kanssa ei sellaista mainittu olleen juuri lainkaan, kahta haastattelua lukuun ottamatta. Osa haastateltavista muisteli olleensa retkellä toisen erityisluokan kanssa, mutta yhteistyö yleisopetuksen luokkien kanssa tämän aineiston perusteella on ollut vähäistä. Haastateltavat nostivat lisäksi esiin erityisluokkien fyysisen erillisyyden. Monessa tapauksessa erityisluokkien kerrottiin sijainneen erillään yleisopetuksen luokista.

Hanna oli ainoa haastateltavistamme, joka kertoi opiskelleensa joissakin aineissa integroituna yleisopetuksen ryhmiin. Kuten seuraavista katkelmista voi tulkita, Hannan kokemukset integraatiosta olivat hyvin positiivisia ja hän puhui haastattelussa mielellään niistä:

Anna-Maija: Miten sä ajattelet, että ois voinu käydä ilman erityisluokalla olemista, että jos sä olisitkin opiskellu yleisopetuksessa koko ajan?

Hanna: No, ois se ollu ihan mukavaa, mutta. Hmm, ehkä mä oon vähän hidas oppija. Voi olla. Mä kävin jo kyllä muistaakseni ala-asteella, jonku ryhmän kanssa tota, siel ympäristötiedon tunnilla.

Hanna: Yläasteella aloin opiskella yhdessä yleisopetuksen ryhmässä äidinkieltä.

Anna-Maija: Okei.

Hanna: (naurahtaa) Ja biologiaa! Mukana niinku siinä luokan kanssa.

Anna-Maija: Joo, no mimmosia ajatuksia sulla oli niistä tunteista, kun sä olit siellä yleisopetuksen?

Hanna: No, minusta ne oli mukavia. Biologian tunnilla kerran kaks pulpettikuntaa pyysi mua kumpaankin istumaan.

Anna-Maija: Joo! Teittekste jotain ryhmätöitä?

Hanna: No, siel tehtiin jonkun verran.

Anna-Maija: Oliko sillä sun mielestä jotain vaikutusta sun omaan opiskeluun tai oppimiseen, että sä siellä yläasteella olit myös siellä yleisopetuksessa?

Hanna: No, se oli ihan hyvä, että tota, näkee minkälaista opet- opiskelua niissä siellä on.

(Hanna, 20)

Haastateltavat pohtivat sitä, miksi erityisluokkalaisia kohtaan suhtauduttiin kielteisesti koulun sisällä, saatettiin nimitellä ja kiusata. Tanja mietti seuraavasti koulun arjessa ilmenevää nimittelyä:

”No, esimerkiksi siel saatto olla, että mentiin ruokailuun, ja sit kun mejän luokal oli sellanen tyttö, et sillä ei niinku ehkä kaikki ollu ihan kunnossa. Niin käytävillä oppilaat saatto vaik huutaa, että ”tuol tulee hei toi vammanen”. Tai jotain. Tai niinku jotain tyhmää kommentii heittää siihen ja. (Hiljaisuus) Emmä tiiä. Sit tuli niinku sellanen, että ku ei voi auttaa millään tapaa. Ja ku ei se oo sen tytön vika, ni sit että tulee itelle sellanen, että miks noi ihmiset on oikeesti tommosia ja. Ja sit jos aattelis vaikka, et jos ne ois ite tollases tilanteessa.”

(Tanja, 18)

Useat haastateltavat kertoivat kokeneensa syrjintää peruskouluaikanaan, kuten seuraavassa katkelmassa Johanna kertoo. Johanna oli kokenut opiskelemisen erityisluokassa kaikilta muilta osin positiivisena, mutta hänellä oli kokemuksia ulossuljetuksi tulemisesta niiltä tunneilta ja vapaa-ajalta, jolloin heidän luokkansa oli tekemisissä yleisopetuksen luokkien kanssa. Kokemus kiusatuksi tulemisesta oli niin painava, että Johanna oli jälkeensä miettinyt, ettei olisi mennyt opiskelemaan pienryhmään, jos olisi tiennyt syrjinnästä:

”Kun meil oli liikuntaa, me oltiin niin pieni ryhmä, ni meidän piti oli jonkun toisen ryhmän kaa yhdessä. Meil oli sit liikunnassa niinku kaks isompaa ryhmää, niin sit tietinkin siinä tuli se, että kun ties, että me ollaan pienryhmässä, ni sit se oli semmosta syrjimistä. Aina just oli jotain. Sit valittiin ne oman luokan (oppilaat) ja sit sinne jäi, me jäätiin yleensä viimiseks ja sit yleensä kukaan ei puhunu meille mitään.”

Johanna: Jos mä oisin tiennyt, millasta pienryhmässä on yläasteella, niin mä en ois mennyt sinne. Mut ku mä en tiennyt, ni sit mä menin.

Jenni: Okei, mitä sä mietit siinä, et mikä siinä oli?

Johanna: Se just kaikki, kun kukaan ei puhunu ja se kaikki syrjimin.

(Johanna, 18)

Haastattelujen perusteella olemme jääneet pohtimaan erityisluokkaa paikkana, jossa tarjotaan eväitä oppia ymmärtämään ihmisten välistä erilaisuutta. Koulun arjessa ei kuitenkaan kohdata yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Tai jos kohdataan, niin kohtaamiset ainakin tämän aineiston valossa ovat usein negatiivisesti värittyneitä. Yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta kaikenlaiseen syrjintään, nimittelyä ja ulossulkemisesta lähtien, tulisi puuttua koulun käytännöissä tehokkaasti. Haastatteluissa kerrotut kokemukset erityisluokkalaisiin kohdistuvasta kiusaamisesta ja ulossulkemisesta tekevät tarpeelliseksi huomion kiinnittämisen laajempaan kouluyhteisöön, sen asenteisiin ja toimintakulttuuriin. Keskeistä olisi myös tarjota vähemmistöihin kuuluville oppilaille välineitä toimia kouluyhteisössään ja laajemmin koko yhteiskunnassa, jossa he joutuvat kohtaamaan ennakkoluuloja (Mietola 2005).

4.3. Koulutussiirtymät ja ohjaus

Lähdemme seuraavaksi avaamaan haastateltavien kokemuksia heidän siirtymistään koulutuspolun varrella. Siirtymän käsitteellä viittaamme tässä erilaisiin muutos- ja taitekohtiin yksilön koulutuspolulla; näihin siirtymiin, joissa on menty joko alakoulusta yläkouluun, yläkoulusta toiselle

asteelle tai nivelvaiheen koulutuksesta ammattiin valmistavaan koulutukseen. Keskitymme erityisesti toisen asteen nivelvaiheeseen, eli siirtymiin yläkoulusta eteenpäin.

Pääsääntöisesti haastateltaviamme on yläkoulussa ohjannut oman erityisryhmän opettaja. Opinto-ohjaaja on esillä joissakin haastatteluissa, mutta suuressa osassa haastatteluja ohjauskeskusteluja on käyty lähinnä oman opettajan kanssa. Peruskoulun opinto-ohjaukselle asetetuissa koulutuspoliittisissa tavoitteissa esitetään, että opinto-ohjausta tulee pyrkiä kehittämään entistä enemmän siihen suuntaan, että se olisi moniammatillisesti toteutettava, koko koulun yhteinen tehtävä (ks. Numminen ym. 2002). Aineistoa analysoidessa tulee näkyväksi, että opiskelijoita on ohjattu tiettyihin, opettajille tuttuihin kouluihin ja koulutuksiin (ks. myös Mietola, tulossa). Tämä voidaan nähdä osana nuoren siirtymän onnistumista varmistavaa prosessia, jossa oppilaan siirtymää valmistellaan kahden koulun tai lähettävän ja vastaanottavan opettajan välisellä yhteistyöllä, samalla siirtäen oppilasta koskevaa tietoa oppilaitosten välillä.

Haastateltavista suurinta osaa ohjattiin hakemaan yleisten ammattioppilaitosten erityisryhmiin tai erityisammattioppilaitoksiin. Joitakin heistä oli ohjattu hakemaan myös ammattioppilaitosten yleisille linjoille. Tuodessamme asiantuntijakeskustelussa esiin kysymyksen siitä, millaisille koulutuspoluille erityisluokkataustaisia nuoria ohjataan, nosti keskusteluun osallistunut erityisopettaja esiin opettajan eettisen vastuun ohjata opiskelija sellaiseen jatkokoulutuspaikkaan, josta ei tarvitse pelätä hänen heti tipahtavan pois. Tämä asiantuntija katsoi ”erityisopetusputkea” kriittisesti, mutta totesi, että mikäli toisen asteen yleisellä puolella ei kyetä tarjoamaan sitä joustoa ja tukea, mitä jotkut opiskelijat tarvitsevat, ei hän voi hyvällä omalla tunnolla opiskelijoitaan sinne ohjata.

Tästä aineistosta ja aiemmista tutkimuksistamme on nähtävissä, että oppilaita on ohjattu aloille, joilla ei ole kovaa kilpailua aloituspaikoista. Haastateltavien kokemuksia analysoitaessa voi tulkita, että heitä ei ole kannustettu ”kovan haun” koulutuksiin. Joissakin haastatteluissa tulee esiin, että nuoria on suoranaisesti kehoitettu olemaan hakematta jollekin linjalle. Voidaanko ajatella, että ohjauksen etiikkaa koskeva problematiikka aktivoituu erityisen vahvana erityisopetuksessa? Puhutaan realisoinnista, siitä, että nuorta tulee ohjata sinne, mihin hänellä on realistiset mahdollisuudet päästä sisään, mutta – kuten eräs asiantuntija keskustelussa totesi – nuorelle ei

kuitenkaan voida sanoa, että ”sinusta ei ole tuohon”. Haastattelujemme perusteella voi todeta, että opinto-ohjaustilanteissa nuorille tehty ehdotukset siitä, mihin kannattaa hakea ja mihin ei, rakentavat osaltaan nuoren käsitystä siitä, mihin hän pystyy. Ehdotukset voivat tulla kuulluksi ”sinusta ei ole tuohon” – lausumina, vaikka opettajan näkökulmasta puhutaankin alojen ja oppilaitosten välisistä eroista, esimerkiksi siitä, mihin on vaikea päästä ja missä on tarjolla tukea.

Anna-Maija: Osaat sä yhtään eritellä sitä, että minkä takia sitten sua ohjattiin sinne puutarha-alalle, vaik sua olis itteä kiinnostanu jotkut muut alat?

Pasi: No tota, ehkä se oli niinku heidän näkemys siitä, että mikä mulle sopis ja mikä olis mulle oikea suunta. Ja mun olis ehkä siinä vaiheessa pitäny sanoa, että se ei oo mun alani. Että ehkä he ei myöskään tienneet sitä, et se ei oo mun alani. Et se voi olla niin, että mä en uskaltanu, tai en uskaltanu kieltää. En uskaltanu sanoa. Se oli vaikee tilanne.

Anna-Maija: Joo, noi on tosi vaikeita noi. Siis kun on nuori versus aikuinen, ni olla sitten siinä niinkun. Ymmärrän.

Pasi: Niin, niin. Ja ajattele, mä olin silloin seittämäntoista ikäinen, ja sit ne kolme aikuista omine mielipiteineen, mielipiteineen ja tietävine mielipiteineen vielä ni.

(Pasi, 28)

Pyrkimys pitää opiskelija ”turvaverkkojen” sisällä on eettisesti perusteltua. Jäämme kuitenkin haastattelujen pohjalta miettimään erityisluokalla opiskelleiden nuorten mahdollisuuksia oman toimijuutensa toteuttamiseen. Opettajat tuntuivat haastateltavien kertomuksissa toimineen vahvasti asiantuntijoina näissä prosesseissa, joissa oppilaita ohjattiin hakemaan ”täsmähakuina” tiettyihin koulutuksiin. Haastateltavilla on kokemuksia siitä, etteivät he ole tulleet kuulluiksi päätöksentekoprosessissa. Osa haastateltavistamme - kuten Pasi edellä - pohtikin, että olisi pitänyt itse sanoa tiukemmin oma mielipiteensä.

Osa haastateltavista oli toiminut aktiivisesti vastoin erityisopiskelijaksi määrittelemistä, kuten Eeva, jolla oli toive ammatillisessa koulutuksessa puhtaalta pöydältä aloittamisesta:

Anna-Maija: Eli, miten se oli? Sä ite tietosesti päätit, että sä et laita sitä (valmentavaa koulutusta näkyviin yhteishakulomakkeessa)?

Eeva: Juu.

Anna-Maija: No miksi sä olit silleen ajatellu?

Eeva: Mä en jotenki vaan halua missään nimessä, että ketään muu saa tietää, et mä oon ollu jossain valmentavalla luokalla. Se on nii noloo.

Anna-Maija: No oliko sulla sillai, että sä et tiennyt sitä myöskään, että siitä saa niitä lisäpisteitä?

Eeva: Tiesin mä sen juu, tiesin.

Anna-Maija: Mitä sä aattelet, että sä jätit ottamatta ne? Miten sä niinku miellät sen?

Eeva: Ei mua haittaa yhtään, vaikken mää niitä sillai käyttäny.

Anna-Maija: Joo, okei. Mitä sä ajattelet siitä, että miks sä et haluu, että kukaan saa tietää?

Eeva: Mua hävettää yli kaiken olla tolla luokalla. Kun niinku, kaikki pitää sitä vammasten luokkana. Niin niin, mä en haluu, et kukaan, joka ei tunne mua, pitää mua vammaseksena. Tai semmosena just niinku jälkeenjääneenä tai semmosena.

Anna-Maija: Okei. Elikkä ketkä kaikki pitää tota niinku vammasten luokkana?

Eeva: No yleensäki niinku semmoset, ketkä ei varsinkaan tiedä, mimmonen luokka toi on, niin ne puhuu aina vammasten luokasta.

(Eeva, 17)

Eeva jätti yhteishakua tehdessään merkitsemättä hakulomakkeeseen valmentavasta koulutuksesta saatavat lisäpisteet, koska hän ei halunnut kenenkään saavan tietää hänen opiskelleen vammaisten valmentavassa ja kuntouttavassa koulutuksessa. Kyseisen esimerkin avulla on mielenkiintoista tarkastella kategorisoinnin, ryhmittelyjen ja nimeämisten, suhdetta yksilön toimijuuteen. Voidaan kysyä, minkälaisia toimijuuksia ja käsityksiä itsestään yhteiskunnan jäsenenä ja oppijana nuorille rakentuu, mikäli heidän tulee saada kokea paremmat mahdollisuudet koulutukseen sisäänkäymällä määritellä itsensä sellaisiin kategorioihin kuuluvaksi, joihin eivät koe kuuluvansa. Eevan kohdalla tästä kyseisestä yksityiskohdasta hakulomakkeen täytössä oli muodostunut iso asia, jota hän oli miettinyt paljon, ja päättäessään olla käyttämättä lisäpisteitä hän myös tiesi oman valintansa saattavan vaikuttaa negatiivisesti hänen hakumahdollisuuksiinsa.

Haastatteluissa ei tullut esiin, että haastateltavat itse olisivat jo varhaisessa vaiheessa tiedäneet, miten erityisluokalla opiskeleminen ja/tai yksilöllistetyt arvosanat mahdollisesti vaikuttavat heidän jatko-opintoihin hakeutumiseensa. Useassa haastattelussa toistui alakoulun loppuvaiheessa tai yläkoulussa käyty keskustelu yleisopetukseen siirtymisestä ja lukioon pyrkimisestä. Näissä neuvotteluissa haastateltaville oli valjennut, että lukio-opinnot ovat heiltä poissuljettuja tai sitten hyvin hankalasti toteutettavissa. Ainoastaan kaksi haastateltavistamme jatkoi peruskoulusta lukioon: toinen opiskeltuaan koko peruskouluikänsä erityiskoulussa, toinen opiskeltuaan 1,5 - vuotta erityiskoulussa ja loppuajan yleisopetuksessa.²⁰ Aineistoomme ja aiempiin tutkimuksiin viitaten erityisopetustausta ja yksilöllistetyt arvosanat voivat vaikuttaa jatko-opinnoissa etenemisessä (esim. Järvinen & Jahnukainen 2008) ja haastateltaviemme kohdalla tämä näyttäytyy siinä, että heitä on pääsääntöisesti ohjattu opiskelemaan jonnekin muualle kuin lukioon.

²⁰ Näiden kahden lisäksi yksi haastateltavista suoritti ylioppilastutkinnon aikuislukiossa oltuaan pitkään koulutuksen ulkopuolella.

Haastattelussaan Minna muisteli ruvenneensa itsekin ajattelemaan, että oli varmaan parempi, ettei hän mennyt lukioon, mutta piti edelleen lukiohaavettaan tärkeänä. Asiantuntijakeskustelussa nostettiin esiin eräänlaisena ”erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana” se, että lukioon ei erityisluokalta mennä. Tähän haettiin syitä muun muassa siitä, että kaikenlainen erityistuki puuttuu toistaiseksi suurimmasta osasta lukioita. Joillakin opettajilla voi olla myös kielteisiä kokemuksia erityisoppilaiden ohjaamisesta lukio-opintoihin (ks. Mietola, tulossa).

Myös ammatillisen koulutuksen puolella on aloja, joihin haastateltavamme olisivat halunneet opiskelemaan, mutta heitä ei ollut ohjattu hakemaan niihin. Useat naispuolisista haastateltavista nimesivät tulevaisuuden haaveekseen lastenhoitotyön ja kertoivat haaveilleensa työstä päiväkodissa. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen tavoitteet ja tutkintovaatimukset tulevat esiin useassa haastattelussa. Tämän alan opintoihin kuuluvista ”lääkelaskuista” oli kaikille alalle halunneille haastateltavillemme yläkoulun opinto-ohjauskeskusteluissa puhuttu:

Hanna: (huokaisee). Jotenkin tota, tyrmättiin se lastenhoitoidea. Et törmää, vaikeaa siihen, sinne matkalla. Silleen.

Anna-Maija: Ai miten se tyrmättiin?

Hanna: (pitkään hiljaa) Ymm. (tauko) Jotain lääkelaskuja, sit tota, sit kun lähihoitajaks tulee. Vai tuleeko niitä, mä en tiedä. Tuleeko niit välttämättä? Mutta, en halua puhua enempää.

(Hanna, 20)

Minna: No se päiväkoti on se, että mä oon pienest asti ollu silleen, ykkösestä lähtien mä luulen, että mä oon halunnu lukee sitä päiväkoti, päiväkotiin tai.

Anna-Maija: Joo, muuten miks sä et hakenut (opiskelemaan)niinku lastenhoitajaksi sitten?

Minna: No, se ois ollu just sillee, niin että siel ois ollu just niit lääkelaskuja ja.

Anna-Maija: Ahaa.

Minna: Ja ne ois ollu aika vaikeita.

(Minna, 18)

Rakenteellinen tekijä - koulutusalan vaatimusten joustamattomuus - tuntuu tässä asiassa rajoittavan opiskelijoiden hakumahdollisuuksia. Opiskelijoita on ohjattu ja he ovat päätyneet hakemaan jollekin muulle alalla kuin mihin olisivat alun perin halunneet, koska lähihoitajakoulutuksen sisältöjen ja tavoitteiden on katsottu olevan heille liian vaativia. Silti he edelleen haastatteluissa kertoivat haaveilevansa työstä lasten parissa tai hoitoalan muulla sektorilla. Vaikka sosiaali- ja terveysalaan liittyy ajatus käytännöllisestä hoivataidosta, se on koulutusalan myös teoreettisia ja akateemisia valmiuksia korostava opintolinja. Aineistomme

perusteella muodostuu kuva siitä, että erityisopetustausta tuntuu kategorisesti rajaavan pois vaihtoehdon hakeutua tälle alalle. Pidämme positiivisena sitä, että vaihtoehtoisiaakin väyliä opiskella hoitoalalle on kehitelty tietyillä paikkakunnilla olevissa oppilaitoksissa. Tarjonta on kuitenkin vielä hyvin rajattua, ja esimerkiksi Turussa järjestettävästä hoiva-avustajan koulutuksesta valmistuu vuosittain noin neljä opiskelijaa. Halukkaita tulijoita koulutukseen olisi paljon ja heidän työllistymisensä on ollut erittäin hyvää.

Aineistossamme on kiinnostavia esimerkkejä siitä, miten joitakin nuoria on ohjattu tietyille koulutuspoluille sen mukaan, mihin vähemmistöryhmään heidän katsotaan ensisijaisesti kuuluvan. Haastattelemamme Andrei tuli Suomeen 13-vuotiaana ja hänet sijoitettiin kielitaidottomana yleisopetuksen 7-luokalle. Vuoden päästä hänet siirrettiin erityisluokkaan, jossa hänen apunaan oli omakielinen koulunkäyntiavustaja. Missään vaiheessa yläkouluaikanaan hän ei opiskellut tehostetusti suomenkieltä. Vasta peruskoulun jälkeen häntä ohjattiin erinäisille maahanmuuttajille tarkoitetuille kielikursseille sekä valmistaviin ja valmentaviin koulutuksiin. Hän totesi haastattelussa oppineensa suomen kieltä jonkun verran yläkoulussa, mutta sen jälkeen se kaikki vähäkin on unohtunut, ja hän koki sen johtuvan siitä, että maahanmuuttajille kohdennetuissa koulutuksissa opiskelijat keskustelevat keskenään pääasiassa englanniksi tai omalla äidinkielellään.

Kaksi romaniväestöön kuuluvaa haastateltavaamme, Tino ja Miritsa, oli kumpikin käynyt samanlaisen romaneille suunnatun työvoimapolitiittisen koulutuksen eri ajankohtina. Kiinnostavaa on, että heidät ohjattiin samaan koulutukseen täysin erilaisista koulutustaustoista. Yhteistä Tinolle ja Miritsalle oli se, että kumpikin hakeutui opiskelemaan oltuaan pitkään koulumaailman ulkopuolella. Toinen heistä ei ollut jatkanut opiskelua peruskoulun jälkeen, toinen oli ollut pitkään koulutuksen ulkopuolella, mutta kirjoittanut ylioppilaaksi aikuislukioista 25-vuotiaana. Tinon ja Miritsan kokemukset samasta koulutuksesta ovat hyvin erilaisia, ja olemme tässä tulkinneet heidän kokemustensa välisten erojen liittyvän heidän aiempaan koulutustaustaansa. Tino koki, ettei ollut saanut kurssista irti juuri mitään uutta, ja arveli sen johtuvan siitä, että hänellä oli pohjakoulutuksenaan ylioppilastutkinto. Hän miettikin, oliko hänet ohjattu kyseiseen koulutukseen romaniväestöön kuulumisen takia. Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteutumista tarkasteltaessa tulisi tällaiseen ryhmäperusteiseen ohjaamiseen olla aina hyvät syyt, ja nimenomaan sellaiset, joilla pyrittäisiin ohjattavana olevan yksilön parhaaseen mahdolliseen hyötyyn tehdystä ohjausratkaisusta.

Tarkasteltaessa nuorten tekemiä valintoja, voimme todeta, että ammatillisen erityisopetuksen alueellisella tarjonnalla on suuri vaikutus siihen, mille aloille haastateltavamme ovat lähteneet kouluttautumaan. Erityisryhmissä ja erityisoppilaitoksissa toteutettavaa ammatillista koulutusta on eri puolilla Suomea eri tavoin tarjolla. Välimatkat siis vaikuttavat valintoihin. Jos halutaan opiskella kodista käsin, haetaan niille linjoille, joita on tarjolla kotipaikkakunnalla. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa asuntola-asuminen on tyypillistä, ja haastattelujemme perusteella voi sanoa, että nuorille asuntolaan muuttaminen on ollut sekä peruste hakea koulutukseen että peruste olla hakematta.

Yhtenä näkökulmana haluamme nostaa esiin sen, että eri ryhmät ovat erilaisessa asemassa koulutustarjonnan suhteen. Esimerkiksi kuulo- ja näkövammaisille ei ole tarjolla koulutusta kaikkialla. Valintatilanteet ovat moniulotteisia; niissä puntaroidaan valintoja yhtäältä läheisen koulun ja itselle sopivan linjan, toisaalta tietylle ryhmälle kohdennetun opetuksen väliltä. Tätä valintojen haasteellisuutta käsiteltiin esimerkiksi kuulovammaisen Pasiin haastattelussa, jossa läpikulkevana teemana oli pohdinta sosiaalisista suhteista ja yhteisen kielen vaikutuksesta niin ihmissuhteisiin kuin opinnoissa menestymiseen. Pasiin toiveena olikin työllistyä työyhteisöön, jossa on hänen lisäkseen muita kuuroja, ja jossa voi toimia viittomakielellä. Silti Pasi oli sijainnin vuoksi valinnut ei-kuulovammaisille suunnatun koulutuksen kuulovammaisten koulutukseen erikoistuneen ammatillisen erityisoppilaitoksen sijaan, ja hän hyvin mahdollisesti tulisi olemaan ryhmässään ainoa kuuro opiskelija.

Ohjauksen ja siirtymän kysymykset ovat erityisopetuksessa hyvin keskeisiä. Pohdittavaksi tulevat niin ohjauksen etiikkaan liittyvät kysymykset kuin kullekin oppilaalle mahdolliset koulutusalat (missä on tarjolla erityistukea). Sellaisella tehostetulla ohjauksella, jota erityisluokissa toteutetaan, olisi annettavaa myös yleisopetukseen. Erityisammattikouluissa ja valmentavissa koulutuksissa toteutettavat koulutuskokeilut ovat myös sellaisia toimintatapoja, joita soisi yleisissä oppilaitoksissa voitavan hyödyntää nykyistä laajemmin. Ammatillisten erityisoppilaitosten alhaiset keskeyttämisluvut kertovat osaltaan ohjauksen ja siirtoprosessien onnistumisesta.

4.4. Toisen asteen koulutuskokemukset

Suurin osa haastateltavistamme, jotka haastatteluajankohtana opiskelivat joko erityisammattioppilaitoksessa tai ammatillisen oppilaitoksen erityisryhmässä, pitivät opinnoistaan. He kertoivat kokeneensa saadun tuen hyväksi ja opinnot mielekkäiksi. Useat haastateltavista pitivät myös opettajia hyvinä: ”se osaa oikeasti opettaa”, ”se ymmärtää, että me ollaan erityisluokkalaisia”. Kirsi ja Anastasia kuvaavat seuraavassa positiivisia kokemuksia opinnoistaan:

Anna-Maija: No kerro vähän, että minkälainen toi teidän ryhmä on?

Anastasia: Hyvä ryhmä, hyvät opiskelijat, hyvä ryhmä, hyvä opettaja. Se selittää kaikki, mitä mä haluan, mitä mä en ymmärrä. Koska jos mä en ymmärrä, en mä sitten tee mitään.

(Anastasia, 18)

Anna-Maija: Kerro ihan sitten opinnoista täällä, että mitä kaikkee sul on ollu.

Kirsi: No tää on tosi kivaa. Kivaa ollut silleen, et kun on niinku saanu käydä työharjoittelussa eri paikoissa ja sit tota kaikkii, oppinu uutta noist tunteist. Sit vähän niinku on avannu sekin, että mitä haluaa tulevaisuudessa tehdä ja sillai.

(Kirsi, 18)

Samoin kuin peruskoulukokemuksia kertoessaan, haastateltavat nostivat myös toisen asteen ja valmentavien koulutusten kohdalla positiivisena asiana esiin ryhmien sisäisen heterogeenisyyden. Erityisryhmän koettiin olevan vapaa sosiaalisista paineista:

Amalia: Täältä saa muutenki paljon paremmin kavereita, et täällä tutustuu paljon paremmin. Ei tuu sellasta, et kato, toi on ton näkönen ja tol on tollaset vaatteet ja...

Jenni: Joo, joo.

Amalia: Et tääl ei niinku mollata, niinku yleistavoitteisella puolella tai sit jossain lukiossa tai jossain peruskoulussa.

(Amalia, 18)

Ne haastateltavistamme, jotka olivat aloittaneet opinnot ammatillisten oppilaitosten yleisillä linjoilla, olivat huomanneet, että erityisluokalla rakentuneet valmiudet ja osaaminen eivät olleet vastanneet ammatillisten opintojen vaatimustasoa.²¹ He kuvasivat kokemuksiaan kiinni kirimisestä, kärryiltä putoamisesta ja lopulta koulutuksen keskeyttämisestä:

²¹ Selvitystyön aikana pidetyssä seminaarissa tuotiin esille myös, että erityisluokkataustalla toisen asteen yleistavoitteiseen ryhmään integroituvan opiskelijan kohdalla ongelmat eivät välttämättä johdu osaamiseen (tiedolliset ja oppimisvalmiudet) liittyvistä syistä, vaan myös ero pienryhmän ja ison ryhmän toimintatavoissa voi tuottaa vaikeuksia.

”Mää olin ensin tuolla laboranttipuolella. Sit tota, se oli vähän liian vaikeeta, kun mä oon ollut kuntouttavalla luokalla yläasteella ja siellä ei oo niin paljoo opiskeltu mitään matematiikkaa ja tämmöstä. Me mentiin ehkä puolet kirjasta, kun muut luokat oli mennyt koko kirjan. Opettajakin sano aina vaan, että joo, pidetään nyt taas tunti taukoo, että pelataan vaikka korttia. Se on vaan semmonen niin rento luokka, että. Ei sieltä oikein mihkään pääse. Hyvät numerot tuli, mun keskiarvo oli päälle seiskan. Monesta numerosta tuli ysiä, vaikkei me opiskeltu paljoo. Sillai ihan väärä todistuskin.”

(Eeva, 17)

Nämä ovat asioita, jotka toisen asteen oppilaitosten käytännöissä saatetaan helposti tulkita yksilön oppimisvaikeuksiksi sen sijaan, että niihin suhtauduttaisiin perusopetuksen pohjalta oppilaan valmiuksiin jääneinä aukkoina. Haastateltavat kuvailivat tätä sen kautta, että erityisluokkataustalla ei ammatillisissa opinnoissa pärjää, kun heille ei ole tiettyjä asioita peruskoulussa opetettu ”kunnolla”, aihepiirejä ei ole käyty kokonaan läpi ja on totuttu pienessä ryhmässä, hitaammassa tempossa opiskeluun.

Osa haastateltavista, joilla oli taustalla ammatillisten opintojen keskeyttäminen, oli lähtenyt uudelleen yrittämään opiskelua valmentavien koulutusten tai erityisammattioppilaitosten kautta. Haastattelujen perusteella muodostuukin mielikuva siitä, että valmentavaan koulutukseen usein ”pudotaan” yleispuolelta. Valmentavien ja valmistavien koulutusten välillä liikkuminen tai valmentavan koulutuksen kertaaminen toistuu useassa haastattelussa, ja on myös aiemmissa tutkimuksissa tehty havainto (Kurki & Niemi 2009; Järvinen & Jahnukainen 2008). Monet haastateltavistamme, jotka haastatteluajankohtana opiskelivat ammatillisessa erityisopetuksessa, pohtivat jo toiseen koulutukseen hakeutumista valmistumisen jälkeen. Myös valmentavassa koulutuksessa haastatteluajankohtana opiskelevat nuoret kertoivat hakevansa seuraavaksi jollekin alalle, johon heitä on koulusta ohjattu hakemaan, mutta se ei kuitenkaan ole se heidän todellinen unelma-alansa – suunnittelivat siis ennen ammattiopintojen alkamista tulevaa alan vaihtoa ja jatko-opintoja.

Meri oli jatkanut lukioon opiskeltuaan koko peruskouluajan erityiskoulussa, ja kaksi ensimmäistä lukiovuotta olivat olleet todella haastavia. Merillä oli lukiossa henkilökohtainen avustaja, ja hän toi haastattelussa esiin sen, kuinka merkittävänä oli kokenut avustajalta saamansa tuen ja kannustuksen. Merille oli tullut yllätyksenä se, minkälaiset pohjatiedot erityisesti kieliopinnoissa lukio-opiskelu edellyttää, ja haastattelussa hän toisteli moneen kertaan kokemustaan siitä, että

oppimistavoitteet erityiskoulussa olivat olleet alhaisemmat kuin yleisopetuksen puolella. Meri opiskeli erityiskoulussa yleistavoitteiden mukaisesti, mutta silti lukion alkaessa huomasi, että pohjatiedot yleisopetuksesta tulleilla luokkakavereilla olivat paljon paremmat kuin hänellä:

”Mähän menin peruskoulun jälkeen lukioon ja sitten kauppikseen. Sitten siinä vaiheessa huomasin sen hurjan eron. Esimerkiksi vieraiden kielten opiskelussa siellä erityiskoulussa oli melkein saanu lukee kokeessa suoraan kirjasta, ja siel ei ollu tarvinnu opetella mitään ruotsin epäsäännöllisiä verbejä ulkoa. Sit kun mä menin normaaliin lukioon ja siellä olin käyny kolmisen viikkoo, ja tuli ekat ruotsin verbikokeet, ni mähän olin ihan pihalla. Koska mä en osannut mitään ja mä olin koko peruskoulun ollut luokkani paras. Mulla ei ole mitään oppimisvaikeuksia ja sitten tietysti niissä (erityiskoulun) ryhmissä mentiin aina sen heikoimman ja hitaimman mukaan. Eli se ei ollut samanlaista se opetuksen taso, vaikka ne (opettajat) aina sano, että se on niin sanottua normaalia.”

(Meri, 33)

Asiantuntijakeskustelussa keskusteltiin paljon siitä, onko erityisopetusta ja tukea tarjolla yleisissä ammattioppilaitoksissa ja lukioissa. Lukioista keskusteltaessa esitettiin ajatus siitä, että palveluita ei välttämättä ole kaikissa lukioissa saatavilla lainkaan, ja että vammaisille opiskelijoille ei ole tarjolla riittävästi tietoa heille oikeutetuista erityisjärjestelyistä.²² Keskustelussa todettiin myös, että useissa toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa on kehitetty osaamista heterogeenisten opiskelijaryhmien ohjaamisesta ja opettamisesta, mutta on vaarana, että tämä asiantuntemus jää joidenkin yksittäisten opettajien haltuun tai johonkin projektiin, jolloin toiminnan jatkuvuus ei ole taattua.

4.5. Työelämä ja tulevaisuuden näkymät

Harvoilla haastateltavistamme oli ollut vielä koulutuksen jälkeisiä työelämäkokemuksia (ks. luku 3.2). Sen sijaan monilla heistä oli kokemusta kesätöistä ja erilaisista harjoittelu- ja työelämään tutustumisjaksoista koulutuksen varrelta. Haaveet töihin menemisestä olivat tärkeitä ja työnsaannissa keskeistä tuntui olevan se, että saisi tehdä itselleen mieluisaa työtä. Tulevaisuuden

²² Vuoden 2005 Koulutuksen arviointineuvoston selvityksen mukaan erityisopetuksen tarve lukioissa on 5-10 % erityisopetuksen tarpeen määritelmästä riippuen. Tarpeet vaihtelevat lukiokohtaisesti. (Mehtäläinen 2005, 8.) Helsingin kaupungissa on todettu, että lukiolaisten oppimisvaikeudet eivät eroa yläasteen oppilaiden vaikeuksista. Lukiossa lisäpainetta tuovat muun muassa lukemisen määrän selkeä lisääntyminen ja aikataulujen tiukentuminen (mt. 16–17, 42). Mehtäläisen selvityksen mukaan 27 % päivälukioista on ollut käytössä erityisopettaja vähintään ajoittaiseen konsultaatioon ja 41 % päivälukioista ilmoitti, ettei erityisopetusta annettu lainkaan. 33,7 % päivälukioista ilmoitettiin, että erityisopetusta ei annettu, vaikka tarvetta olisi (mt. 47). 32 % päivälukioista erityisopetusta on annettu toisin kuin erityisopettajan toimesta. (mt. 36)

haaveissa toistui toive tavallisesta elämästä: työstä ja perheen perustamisesta. Joillakin haastateltavillamme oli lisäksi heille tärkeitä haaveita esimerkiksi matkustamisen tai ulkomaille muuttamisen saroilla. Osa haaveili tekevänsä sellaista työtä, jonka avulla voisi auttaa ihmisiä ja osaltaan parantaa maailmaa. Tällaisia töitä olivat esimerkiksi nuorisotyö, päihdetyö, järjestötyö ja politiikkaan osallistuminen.

Tavoitteita jatko-opinnoista oli useilla, ja niin kuin jo aiemmassakin luvussa esitimme, monet opiskelivat haastatteluajankohtana tutkintoa, jonka eivät ajatelleet olevan se itselleen ”lopullinen” tutkinto. Usealla haastateltavillamme oli ollut haaveena (lasten)hoitoala. Haastateltavat olivat joko hylänneet haaveensa, koska heitä ei ole ohjattu sille alalle, suunnittelivat hakeutuvansa alalla myöhemmin tai sitten suunnittelivat työuraa toisella alalla, mutta haaveilivat perheen perustamisesta ja omien lasten hoitamisesta nuorella iällä.

Se, että useat nuorista kokivat nykyisen opiskelualansa itselleen vieraaksi, ja myös se, että useat olivat suorittaneet tai keskeyttäneet opintoja eri aloilla, sai meidän pohtimaan ohjausjärjestelmää erityisopetuksessa. Keskeistä tuntuu olevan nuorten kiinni pitäminen koulutusjärjestelmässä, turvaverkkojen sisällä, vaikka sitten koulutuksen funktiona olisikin toimi lähinnä tilana odottelulle tai kypsymiselle. Haastatteluissa on viitteitä tästä: nuoria ohjataan koulutukseen kypsymään ja hakemaan omaa itseä kiinnostavaa alaa. Myös asiantuntijakeskustelussa tuotiin esiin koulutus vaihtoehtona silloin, kun nuori ei työllisty. Asiantuntijat kuitenkin totesivat, että yhteiskunnallekin hyödyllisintä olisi, että erityisluokkataustaiset nuoret pääsisivät työskentelemään aloille, joille vahvasti haluaisivat. Aineistossamme tämä toiveiden ja tarjonnan kohtaamattomuus näyttäytyy sekä yksilön että yhteiskunnan resursseja kuluttavana tyhjäkäyntinä. Monet haastateltavistamme tuntuivat kiertäneen koulutusjärjestelmässä, etsien omaa paikkaansa, ja samalla juuri se itseä kiinnostava ala näyttäytyi syystä tai toisesta poissuljettuna. Ammatillisen erityisopetuksen strategiassa (OPM 2002) ja toimenpideohjelmassa (OPM 2004) koulutuskysynnän ja tarjonnan kohtaamattomuudesta ammatillisen erityisopetuksen sektorilla keskustellaankin vahvasti koulutukselliseen tasa-arvoon liittyvänä kysymyksenä. Pidämme tätä tärkeänä kehityskohteenä. Suomen koulutusjärjestelmää kuvattaessa tarkastelun ulkopuolelle jäävät yleensä valmentavat ja valmistavat koulutukset. Ne muodostivat monien haastateltaviemme koulutuspolulla tilan, jossa saatettiin käydä ennen toisen asteen opintoja, mutta sinne myös monesti palattiin jo yksi ammattitutkinto suorittaneena. Koulutusjärjestelmän suoraviivaisten etenemisreittien

ulkopuolella pyörii erilaisten valmistavien ja valmentavien koulutusten kehä, jonka olemassaoloa ei järjestelmätasolla aina tunnisteta. Monelle haastateltavallemme nivelvaiheen koulutukset muodostivat tärkeän osan heidän koulutuspolustaan.

Keskustelimme haastatteluissa nuorten käsityksistä työnsaannista. Useat heistä suhtautuivat avoimen positiivisesti tulevaan työnhakuun. Tulevaisuuden toiveista tyypillinen oli mukavan työn saaminen, ja huolenaiheeksi taas kuvattiin mahdollinen työttömäksi jääminen. Osa haastateltavista pohti myös sitä, miten erityisluokkatausta saattaisi vaikuttaa työnsaantiin. He totesivat joidenkin opettajien puhuneen heille siitä, että yleistavoittein suoritettulla tutkinnolla olisi paremmat mahdollisuudet edetä työmarkkinoilla. Amalia pohti haastattelussa tätä kysymystä seuraavasti:

Jenni: Luuletko, että se vaikuttaa sun työnsaantiin, että se on ollu mukautettua ja eritystav... tai niinku mukautettuja oppisisältöjä, se mitä sä oot opiskellu ammattikoulussa? Et onks sillä eroo?

Amalia: No, kyl se vähä vaikuttaa. Kyl ainakin meiän ope sanoo, et se vaikuttaa sillai, että tota, voi olla vaikeempaa saada.

Jenni: Okei, okei. Miksi se on silleen?

Amalia: No, kun ne, jotka on yleistavoitteisella, ni ne osaa enemmän tai jotain tällasta. Niin ne ottaa enemmän niitä, ku niitä, jotka on ollu erityis...

Jenni: Okei. Mitä sä aattelet tosta?

Amalia: Mä olin vähän sillai, et no ainakaan siinä ei aatella tasavertasta. Että siinä ollaan, vähän niinku syrjitään.

(Amalia, 18)

Asiantuntijakeskustelussa tuotiin painokkaasti esiin se, että ammatillisen perustutkinnon suorittaneilla henkilöillä on samanlaiset työllistymismahdollisuudet huolimatta siitä, onko tutkinto suoritettu mukautetusti vai yleistavoittein. Pidämme kuitenkin tarpeellisena tarkastella lähemmin sitä, mihin erityisammattioppilaitoksista valmistuneet henkilöt työllistyvät. Esimerkiksi Männyn (2000) tutkimuksen mukaan hyvin pieni osa erityisammattioppilaitoksista valmistuneista nuorista työllistyy avoimille työmarkkinoille. Suurin osa työllistyy työ- ja toimintakeskuksiin tai avotyöhön (Mänty 2000, 133). Asiantuntijakeskustelussa esitettiin, että työllistyminen tapahtuu pääasiallisesti onnistuneiden harjoitteluiden ja työssäoppimisjaksojen kautta. Nämä ovat todella merkittäviä vaiheita opinnoissa, joihin jo nyt oppilaitoksissa panostetaan ja tulisi panostaa edelleen. Mikäli työssäoppimisessa menee hyvin, saattaa se edesauttaa opintojen jälkeistä työllistymistä.

kautta. Harjoittelujaksojen kautta työllistymisestä on joitakin viitteitä myös aineistossamme, ja haastateltavilla itselläänkin oli ajatus siitä, että työssäoppimisjaksot voivat olla keskeisiä juuri

työllistymisen vuoksi. Lisäksi monelle opiskeluun kuuluvat harjoittelujaksot olivat olleet mieluisia, varsinkin niiden aikana saadun positiivisen palautteen vuoksi.

Asiantuntijakeskustelussa työllistyminen ja työelämä olivat paljon esillä. Erityisopiskelijoiden työllistymisluvuista tiedetään jotain, mutta lähinnä siitä, miten työllistytään heti koulutuksen jälkeen (Daavittila & Mänty 2002). Kattavamman jälkiseurannan tarpeellisuus on siis ilmeistä. Oppilaitosten ja alojen välillä on eroja työllistymisessä. Asiantuntijakeskustelussa oltiin kriittisiä sen suhteen, millä koulutusaloilla on tarjolla erityistä tukea, erityispalveluita ja pienryhmäopetusta. Esimerkiksi perinteisesti näkövammaisille tarjottu käsityöläisammattiin suuntaava koulutus on nykypäivän Suomessa ongelmallinen työllistymisen suhteen (ks. myös Mänty 2000). Asiantuntijakeskustelussa tuotiin esiin myös datanomiopinnot alana, jolla on paljon koulutustarjontaa erityisopiskelijoille, mutta työllistymisaste on huono.

Ammatillisen erityisopetuksen kentällä työskentelevien opettajien kanssa käymissämme keskusteluissa on noussut esiin haasteellisena tilanteena se, kun ammatillisia opintoja suoritetaan opiskelijan kotikunnan ulkopuolelle – yleisesti jopa hyvin etäällä kotikunnan palveluista. Tällöin yksi keskeinen kysymys on se, miten opiskelijan valmistuttua ja hänen palatessa kotikuntaansa työllistymiseen liittyvä (ja myös muu tarvittava) tuen saanti varmistetaan. Tämän siirtymän valmistelu tulisi tapahtua yhteistyössä ammatillisen oppilaitoksen ja kunnan välillä. Kahdessa haastattelussamme on myös näkyvissä tämänkaltaisten ohjauksen tapojen hyödyntäminen opiskelijan työnsaannissa ja työhön kiinnittymisessä.

Selvitystyön aikana järjestetyssä seminaarissa tuotiin esille myös se, miten yksilön koulutuspolulla käytettävien erilaisten palvelujärjestelmien väliset byrokraattiset rajat saattavat aiheuttaa katkoksia juuri niissä siirtymäkohdissa, joissa järjestelmien tulisi tehdä yhteistyötä ja toimia lomittain. Työhönvalmentajan käyttö nimettiin yhtenä toimivaksi osoittautuneena ratkaisuna, jolla pystytään tukemaan yksilön siirtymää esimerkiksi koulutuksen piiristä työvoimapalveluiden piiriin (ja tätä kautta työmarkkinoille).

Olemme käyneet lisäksi selvitystyön aikana keskustelua erityisopetustaustaisten yksilöiden työurasta. Vammaisten ihmisten työurat ovat tutkitusti hankalimpia ja uralla eteneminen hidasta. Myös romanien kohdalla työllistymisen ongelmat on tärkeää nostaa yhä esiin: tarkasteltavaksi

tulevat työmarkkinoiden ennakkoluulot ja rasismi (ks. myös Syrjä & Valtakari 2008), jotka tietenkin koskettavat myös maahanmuuttajataustaisia ihmisiä työmarkkinoilla (ks. esim. Ahmad 2002). Ennakkoluulot saattavat tulla opiskelijoille näkyviksi jo opintojen aikana, sillä esimerkiksi romanien kohdalla on jo työssäoppimispaikkojen löytämisessä ollut vaikeuksia. Erityisopetustausta ja vähemmistöryhmään kuulumisen yhdessä voivat lisätä riskiä moniperusteisen syrjinnän kohtaamiseen työelämässä.

Työllistymistä koskevana erityispiirteenä tuotiin aineistossamme esiin työllistyminen järjestöihin. Asiantuntijakeskustelussa todettiin, että järjestöt työllistävät, ja voivat olla tietyllä tavoin ennalta määrättyjä työelämäpolkuja. Myös yhdessä haastattelussa kuulovammainen nuori pohtii järjestöä mahdollisena hyvänä työympäristönä, jossa voisi toimia viittomakielellä. Kysymmekin, voidaanko tämän ajatella kertovan jotain työmarkkinoista ja erilaisuuden sietokyvystä siellä. Daavittila ja Mänty (2002) toteavat, että ”vammaisten henkilöiden työllistymiseen vaikuttavat koulutuksen tarkoituksenmukaisuuden ja toimivuuden lisäksi muun muassa kaikkien yhteiskunnan jäsenten suhtautuminen vammaisuuteen, työmarkkinoiden tuottavuuskriteerit sekä työnantajien kokemukset, asenteet ja ennakkoluulot”(Daavittila & Mänty 2002, 148). Asiantuntijakeskustelun osallistujat puhuivat myös työmarkkinoiden ”asenneongelmasta” työllistää poikkeavaksi koettuja ihmisiä ja he peräänkuuluttivat laajempaa työelämän ”asenneräjäytystä”.

5. Yhteenveto

Tässä luvussa palaamme tarkastelemaan selvitystyön aikana esiin tulleita keskeisiä havaintoja, keskusteluttaen näitä aikaisemman tutkimuksen kontekstissa. Palaamme ensin raportin alkupuolella esittelemiimme tutkimuskysymyksiin ja käymme kysymys kerrallaan läpi keskeiset tulokset ja pohdintaa niistä. Sen jälkeen tarkastelemme vammaisten, romani- ja maahanmuuttajataustaisten nuorten koulutuspolkujen erityispiirteitä ja haasteita ryhmäkohtaisesti. Lopuksi pohdimme inklusiivisen ja yhdenvertaisuutta edistävän koulutusjärjestelmän mahdollisuuksia.

5.1. Pohdintaa tuloksista

1. Minkälaisia koulutus- ja työelämäpolkuja erityisluokalla opiskelleille vammaisille, romaniväestöön kuuluville ja maahanmuuttajataustaisille nuorille aikuisille rakentuu?

Erityisluokalta käsin näyttää aineistomme perusteella rakentuvan hyvin monenlaisia koulutuspolkuja. Merkittävää on, että haastateltavistamme yhtä lukuun ottamatta kaikki ovat jatkaneet koulutukseen heti peruskoulun jälkeen. Erityisluokilta on menty opiskelemaan ammatillisten oppilaitosten erityisryhmiin ja yleisiin ryhmiin, ammatillisiin erityisoppilaitoksiin ja erilaisiin valmentaviin ja valmistaviin koulutuksiin. Ainoastaan kaksi haastateltavistamme aloitti peruskoulun jälkeen lukio-opinnot. Haastateltaviemme koulutuspoluissa on erilaisia katkoksia ja mutkia: osa heistä on keskeyttänyt koulutuksen opiskeluun liittyvien vaikeuksien tai motivaation puutteen vuoksi. Aineistossamme on myös viitteitä siitä, että nuoret ovat kiertäneet ammatillisissa ja valmentavissa koulutuksissa hakien omaa paikkaansa, ja samanaikaisesti itseä kiinnostava ala on nähty poissuljettuna vaihtoehtona. Jotkut haastateltavistamme olivat kouluttautumassa jo toiseen ammattiin yhden suoritettun tutkinnon jälkeen.

Yhtenä kiinnostavana tuloksena pidämme usean haastateltavamme yhteneväisiä kokemuksia siitä, että he eivät erityisluokkataustallaan ole pärjänneet ammatillisessa koulutuksessa. Näiden nuorten kuvaamana heidän erityisluokalla rakentuneet valmiutensa ja osaamisensa eivät ole vastanneet ammatillisten opintojen vaatimustasoa. Haastateltavat kuvailivat joutuneensa

keskeyttämään ammattiopinnot siitä syystä, että peruskoulun erityisryhmissä ei heiltä ollut vaadittu sellaista osaamista, jota taas ammatillisissa opinnoissa pidettiin lähtötasona. Myös erityisluokan toimintakulttuuri ja totutut tuen saamisen tavat eivät välttämättä vastanneet niitä erityisopetuksen käytäntöjä ja resursseja, joita toisen asteen koulutuksessa oli tarjolla. Toisen asteen koulutuksen keskeyttäminen ja ilman ammattitutkintoa jääminen ovat huomioita, joita aiemmissa erityisluokkataustaisten nuorten koulutuspolkuja käsittelevissä tutkimuksissa on nostettu esiin (esim. European Agency 2002; Kivirauma & Jahnukainen 2001; Jahnukainen 1999; 1997; 1996). Tämä on mielestämme yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteutumisen kannalta asia, jota tulisi jatkossa tarkastella lähemmin. Naukkarinen (2005) on nostanut esiin huolen siitä, että opetusta erityisluokissa mahdollisesti eriytetään madaltamalla oppilaiden tavoitetasoa, mikä saattaa johtaa oppilaiden alisuoriutumiseen (Naukkarinen 2005; Alasaarela 2001). Näin järjestettynä opetus ei välttämättä kohtaa oppilaiden yksilöllisiä tuen tarpeita ja oppimishaasteita. Toisaalta erilaisten tukimuotojen, esimerkiksi opetuksen eriyttämisen, erilaisten ryhmäjakojen ja koulunkäyntiavustajien hyödyntäminen toisen asteen oppilaitosten yleisissä opetusryhmissä on oppilaitoksille suuri haaste kohdattavaksi. Koulutuksen keskeyttäneiden haastateltavien kokemus oli, ettei heille ollut tarjottu heidän tarvitsemaansa tukea ammatillisissa opinnoissa ja siksi he eivät siellä pärjänneet.

Haastateltaviemme koulutuspoluilla ovat yleisten ammatillisten oppilaitosten rinnalla edustettuina erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille kohdennetut koulutusvaihtoehdot - ammatilliset erityisoppilaitokset, erityisryhmät ja valmentavat koulutukset. Lukio-opintoihin erityisluokilta näytetään hakeuduttavan selvästi harvemmin maan keskiarvoon verrattuna (myös Lappalainen & Hotulainen 2007; Savolainen 2001). Haastattelujemme - ja myös koulutustilastojen - perusteella erityisluokilta rakentuvissa koulutuspoluissa eri ammattialat painottuvat hieman yleisestä poikkeavasti: ravitsemus- ja tekniikan aloilla opiskellaan eniten (ks. myös Lappalainen & Lievonon 2005; Tilastokeskus 2009). Sen sijaan sosiaali- ja terveysalan opintoihin hakeutumisessa koetut vaikeudet tulivat useassa haastattelussa esille. Haastateltavistamme ainoastaan yksi oli opiskellut sosiaali- ja terveysalaan kuuluvan erityisammattitutkinnon, vaikka tämä ala oli usealle haastateltavallemme se, mitä olisi halunnut lähteä opiskelemaan.

Haastatteluaineiston pohjalta toteammekin, että erityisluokkatausta näyttää suuntaavan nuoren koulutuspolkua: yksilöllisiä ja "oman näköisiä" valintoja tehdään erilaisessa kentässä kuin

yleisopetustaustasta käsin (ks. Mietola, tulossa). Erityisluokilta yhtäältä suuntaudutaan tietynlaisille poluille, toisaalta koetaan tiettyjen koulutusvaihtoehtojen (erityisesti lukion) rajautuvan omien mahdollisuuksien ulkopuolelle (ks. Savolainen 2001). Koulutuspolkua rakentamassa ovat sekä se, millaisissa oppilaitoksissa ja millä aloilla erityistä tukea toisella asteella on tarjolla, kuin myös peruskoulun erityisopetuksen toimintakulttuuriin liittyvät tekijät, esimerkiksi ohjauskäytännöt. Valintaansa tekevät nuoret sovittavat omia toiveitaan tarjolla oleviin vaihtoehtoihin ja käsityksiin itsestään.

Aineistossamme on tiettyjä painotuksia johtuen siitä, että suuri osa haastateltavistamme saatiin rekrytoitua ammatillisten oppilaitosten ja erityisoppilaitosten kautta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että haastateltavista vain muutamat opiskelivat tai olivat opiskelleet integroituina ammatillisten oppilaitosten yleisissä ryhmissä, vaikka tällä hetkellä kaikista ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijoista kuitenkin selkeästi suurin osa opiskelee integroituina yleisiin ryhmiin (Tilastokeskus 2009). Haastateltavien valikoituminen ja ikärakenne ovat myös osaltaan vaikuttaneet siihen, että aineistossamme on vain vähän työelämäkokemuksia. Työllistymiseen ja työelämäpolkuihin liittyvät kysymykset edellyttäisivätkin jatkotutkimusta. Aineistossamme on yksittäisiä kokemuksia työelämästä: työllistymisistä järjestökentälle, mutta myös pätkätöistä ja työelämän marginaaliin joutumisesta.

Aineistossamme on esillä myös se, että peruskoulun jälkeistä koulutusta koskevat kysymykset ja erityisluokkataustan vaikutus jatkokoulutusmahdollisuuksiin eivät ole aina olleet selviä nuorille itselleen ja heidän vanhemmilleen, ennen kuin vasta peruskoulun loppuvaiheessa käytävissä neuvotteluissa. Näiden aiheiden tulisi olla esillä opinto-ohjauksessa pitkin oppilaan koulupolkua (European Agency 2002; ks. myös OPM 2007). Lisäksi ohjauksessa olisi tärkeää tuoda esiin, millaisille peruskoulun jälkeisille koulutuspoluille erityisluokilta tyypillisesti päädytään, minkälaisia muita vaihtoehtoja voisi olla ja minkälaisia haasteita esimerkiksi yksilöllistetyistä suoritettuihin oppiaineisiin saattavat asettaa nuoren etenemiselle jatko-opinnoissaan. Myös Daavittilan & Männyn (2002, 142) mukaan opiskelijan ja hänen huoltajiensa on saatava tietoa siitä, miten yksilöllistetyin tavoittein suoritettu koulutus vaikuttaa jatko-opintoihin hakeutumisessa ja niissä menestymisessä. Opinto-ohjaus ja jatko-opintovalinnat eivät ole yksinkertaisia. Voidaankin kysyä, kenelläpä ei olisi kiemuroita koulutuspolkunsuorituksen varrella. Toteamme tässä, ettemme halua tarkastella haastateltaviemme koulutuspolkuja hyvällä polku – huono polku akselilla. Kun kysimme

haastateltaviltamme, mitä tekisit koulupolullasi toisin, jos nyt voisit vaikuttaa menneisiin tapahtumiin, suurimmassa osassa haastatteluista vastaus kysymykseemme oli ”en mitään”. Omaa koulutuspolkua katsotaan osana elämänskoulua, jonka varrelle mutkien ja kompastusten ajatellaan kuuluvan. Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteutumisen kannalta pidämme kuitenkin tärkeänä sitä, että opinnoissa ja hakuvalinnoissa ohjaaminen kulkisi prosessimaisena jatkumona läpi oppilaan opiskeluajan. Ohjauskäytännöillä tulisi pyrkiä tavoittamaan sellaista dialogia, jossa oppilaan ja hänen vanhempiensa kanssa käytävissä keskusteluissa kaikki osapuolet tulisivat kuulluiksi ja oppilaan koulupolkua koskevista asioista kulloinkin riittävän aikaisin ja kattavasti informoiduiksi (European Agency 2002).

2. Minkälaisia merkityksiä koettu erityisopetus saa haastateltavien kerronnassa?

Aiemman tutkimuksen kanssa yhdenmukaisesti myös valtaosalla tämän selvityksen haastatelluista kokemukset erityisluokalla opiskelusta olivat suurimmaksi osaksi positiivisia. Peruskoulun ja ammatillisen koulutuksen aikaista erityisryhmäopetusta kiiteltiin, painottaen erityisesti sosiaalisen kanssakäymisen ja suvaitsevan ilmapiirin onnistuneisuutta ja tärkeyttä. Sekä peruskoulun että ammatillisten oppilaitosten erityisryhmistä nostettiin positiivisimpana ulottuvuutena esiin erityisluokka sosiaalisena kontekstina: erityisluokalla on pääasiassa viihtynyt, saatu hyviä ystäviä ja koettu hyväksytyksi tulemista. Myös saatua tukea opinnoissa kiiteltiin. (ks. myös Jahnukainen 2001 a,b ja c; Kivirauma 1995; Kuorelahti 1996, Vehkakoski 2009.) Sitä on haastateltavien kokemusten mukaan ollut riittävästi, joskus jopa ehkä liiallisestikin. Osassa haastatteluja kertomukset saadusta tuesta kääntyivät kertomuksiksi avuttomaksi heittäytymisestä ja alisuoriutumisesta (ks. myös Ahponen 2008).

Haastatteluissa erityisluokalla opiskelua kuvailtiin toistuvasti pienessä ryhmässä ja yksilöllisessä tahdissa eteneväksi opiskeluksi. Opetuksen eriyttäminen näyttäytyi kertomuksina työskentelyn eritahtisesta etenemisestä luokassa, oppilaiden tehdessä tehtäviään omassa tahdissaan (ks. myös Naukkarinen 2005). Erityistä tukea kuvailtiin oppilaan saamana välittömänä huomiona ja tuen tarjoamisena, jonka pieni ryhmäkoko ja avustajaresurssi mahdollistivat. Haastateltavat puhuivat hyvin vähän pedagogiikasta, niistä erilaisista tavoista, joilla heitä on ohjattu ja tuettu koulutuspolun varrella. Yksittäisissä haastatteluissa kerrottiin onnistuneista lukemaan opettamisen menetelmistä, joissa erityisopettaja oli käyttänyt systemaattista ja yksilöllistä pedagogiikkaa

oppilaan ohjaamisessa. Kokemuksia erityisluokalla toteutuneesta opetuksesta pohdittiin myös kriittisin äänenpainon. Edellisessä aluvuossa käsitelimme nuorten havahtumista oman osaamisensa riittämättömyyteen toisen asteen opinnoissa. Haastatteluissa, joissa tällaisia kokemuksia tuotiin esiin, tuntui kriittisyys erityisluokalla saadun opetuksen tasoon rakentuneen juuri näiden myöhempien epäonnistumisen kokemusten kautta. Toteutuvan erityisopetuksen laadun ja käytettyjen pedagogisten menetelmien arviointi olisikin mielestämme tärkeä tutkimuskohde jatkossa (myös Naukkarinen 2005).

Mielenkiintoisena huomiona olemme todenneet peruskouluaikaisten erityisluokkakokemusten samankaltaisuuden 1980–2000-luvulla peruskoulua käyneiden haastatteluissa. Erityisopetusjärjestelyjä koskevat koulutuspoliittiset muutostavoitteet (integraatio ja inklusio) eivät tämän aineiston valossa näyttäisikään merkittävästi muuttaneen erityisluokkien toimintakulttuuria. Osassa haastatteluista on viitteitä siitä, että paikalliset erityisopetuksen toteuttamisen tavat olisivat vaikuttaneet siihen, mihin opetusryhmään oppilas on sijoitettu. Dysfasiadiagnoosi ei siis välttämättä ole johtanut oppilaan sijoittamiseen dysfasialuokalle, vaan tarjolla oleva erityisopetuksen ryhmä on saattanut olla esimerkiksi kuntouttava luokka.

Opinto-ohjauksesta haastatteluissa puhuttiin pääsääntöisesti prosessina, jossa ohjaukseen oli käytetty paljon aikaa ja valintapäätösten tekoon oli saanut riittävästi tukea. Aineistomme perusteella ohjauksen erityispiirre erityisluokilla näytti olevan se, että erityisopettajat pääsääntöisesti ohjasivat omien luokkiensa oppilaita, eivätkä opinto-ohjaajat, kuten yleisopetuksessa yläkoulun puolella on käytäntönä (myös Mietola, tulossa; ks. myös Lappalainen & Lievonen 2005). Selvityksen aineisto tukee myös aiemmassa tutkimuksessa esiin nostettua ajatusta siitä, että erityisluokilta haetaan lyhyen koulutuksen aloille (Savolainen 2001) sekä aloille, joilla ei ole kovaa kilpailua aloituspaikoista (Lappalainen & Hotulainen 2007).

Turvaverkon sisällä pitäminen näyttäisi määrittävän osaltaan opinto-ohjausta: ohjauksessa pyritään varmistamaan oppilaan koulutukseen pääsy ja koulutuksessa pysyminen, mikä tarkoittaa ohjaamista oppilaitoksiin, joissa tiedetään olevan tarjolla erityisopetusta ja muita tukipalveluita. Opettajan ammattietiikan mukaisesti tämä on helposti ymmärrettävää. Tämän aineiston perusteella se ei kuitenkaan aina ole ollut haastateltavien toiveiden mukaista. Usealla haastateltavalla oli toiveita lukio-opinnoista ja ammatillisista opinnoista aloilla, joilla on

korkeammat sisäänpääsyvaatimukset. Heidän kokemuksensa on, ettei heitä ollut kannustettu hakemaan näille aloille, vaan ohjattu hakemaan toisaalle (Lappalainen & Lievonon 2005). Haluammekin nostaa keskusteltavaksi, onko tällaisen ”täsmäohjauksen” käänköpuolena se, että nuoret päätyvät kiertämään useissa rinnakkaisissa koulutuksissa ja suorittamaan rinnakkaisia tutkintoja, koska pitäessään haaveestaan kiinni, haluavat lähteä yhden tutkinnon suoritettuaan kouluttautumaan lopulta toiveensa mukaiselle alalle. Usean, samantasaisen koulutuksen suorittaminen voi johtua myös yhtäältä sopivan koulutustarjonnan puutteesta, toisaalta liian vähäisestä yksilöllisestä ohjauksesta (OPM 2008).

Haluamme lisäksi nostaa esiin usean haastateltavan kokemuksen siitä, että heidän mielipiteensä eivät aina tulleet kuulluksi tehtäessä koulupolkua koskevia päätöksiä (Lappalainen & Lievonon 2005). Aineistossamme on viitteitä siitä, että opinto-ohjausprosesseissa, joihin osallistui yleensä oppilaan vanhempien lisäksi myös muita asiantuntijoita, nuoren asiantuntemus omaa koulutusta koskevia toiveitaan kohtaan saattoi jäädä kuulumattomiin (ks. Ahponen 2008). Oppilaan tarpeiden yksilöllinen kohtaaminen kyseenalaistui joidenkin haastateltavien kerronnassa, jotka kokivat, että heidän omat toiveensa esimerkiksi siirtymisestä yleisopetuksen ryhmään, eivät koulutuspolun varrella käydyissä keskusteluissa olleet tulleet kuulluiksi. Haastateltavia ohjattiin paikoin peruskoulusta eteenpäin kategorisesti tietylle ryhmälle (diagnostinen ryhmitys, romanit, maahanmuuttajat) kohdennettuun koulutukseen. Tiettyyn kohdennettuun koulutukseen ohjattaessa tulisi aina miettiä, koetaanko juuri tämän, erityisen koulutuksen avulla saavutettavan kyseisen nuoren oppimisessa selkeää hyötyä.

Monilla haastateltavistamme on ollut kiusaamis- ja syrjintäkokemuksia peruskouluaikana. He kuvailevat tullessa kiusatuiksi, koska ovat määrittyneet koulun käytännöissä poikkeaviksi erityisluokalla opiskelemisensa vuoksi. Erityisluokan sisäistä kiusaamista ei haastatteluissa tule esiin (vrt. Ahponen 2008; Rinne ym. 2004), mutta useassa haastattelussa kerrottiin yleisopetuksen oppilaiden nimitelleen tai ulossulkeneen järjestelmällisesti joko yksittäisiä erityisluokalla opiskelevia oppilaita tai kokonaista erityisryhmää. Haastattelumme perusteella erityisluokkaopetus näyttäytyi samanaikaisesti sosiaalisesti kiitettynä, mutta sosiaalisesti sisäänsä sulkevana järjestelmänä. Erityisryhmä sai merkityksensä tuttuna ja turvallisena. Haastateltavilla ei kuitenkaan ollut sosiaalisia suhteita yleisopetuksen oppilaisiin juuri lainkaan tai sitten ne olivat negatiivisia (kiusaaminen). Tulkintamme tehdyistä haastatteluista näyttäisi tukevan Saloviidan

(2008) näkemystä siitä, että erityisluokka sosiaalistaa oppilaitaan juuri erityisluokalle. Kiusaamiskokemuksilla ja ulossuljetuksi tulemisella on tutkitusti vaikutusta oppilaan viihtymiseen, mutta myös oppimiseen koulussa, ja monissa tapauksissa myös vakavia seurauksia, kuten ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta (esim. Salmivalli 1998 & 2003). Näemme yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta huolenaiheena sen, että jostakin syystä erityisluokkien asema koulussa näytti haastattelujemme perusteella ruokkivan näiden luokkien oppilaisiin kohdistuvaa syrjintää ja kiusaamista.

Erityisopetuksen saamat sekä positiiviset että negatiiviset merkitykset rakentuvat vahvasti suhteessa yleisopetuksen saamiin merkityksiin ja käytäntöihin. Erityisluokalla opiskelua kuvattiin turvallisena, yksilöllisenä, pienessä ryhmässä tapahtuvana, rauhalliseen tahtiin etenevänä opiskeluna, ja tällöin vertailukohdaksi asetui yleisopetuksen oletettu ”kovuus”, vaativuus ja nopeatempoisuus. Erityisluokka koettiin omana paikkana; luokkaan oltiin tyytyväisiä ja sinne oli asetettu. Toisaalta se koettiin itselle ainoana mahdollisena ryhmänä verrattaessa erityisluokan kulttuuria yleisopetuksen akateemiseen ja sosiaaliseen vaativuuteen.

3. Minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä esiintyy kyseessä olevien nuorten aikuisten etenemiselle koulutuspoluillaan?

Haastateltavien kokemana peruskoulun erityisopetus näyttäytyi yleisopetuksesta erillään toimivana järjestelmänä. Erityisopetuspäätöksen purkaminen yhtä lukuun ottamatta puuttuu aineistostamme, ja erityisluokkasijoitus onkin suurimmassa osassa haastatteluja ollut varsin pysyvä ratkaisu (ks. Kuusela ym. 1996; Seppovaara 1998). Haastatteluaineisto ja selvitystyön aikana käymämme keskustelut asiantuntijoiden kanssa tuntuvat tukevan aiemmassa tutkimuksessa esiin nostettua ajatusta siitä, että erityisluokalle sijoitetun oppilaan tulee uudelleen ”ansaita paikkansa” yleisopetuksen ryhmässä ennen kuin siirto takaisin yleisopetukseen nähdään mahdollisena (Vehkakoski 2006; Saloviita 2006). Erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007) visioitu erityisen tuen päätöksen määräaikaistaminen voisi mielestämme mahdollistaa yleis- ja erityisopetuksen käytäntöjen kiinteämmän yhteyden. Tällöin erityisopetuspäätöksen tarvetta, tuen toteuttamistapoja ja -paikkaa sekä oppilaan opintosuunnitelmaa arvioitaisiin säännöllisin väliajoin.

Selvityksessä tehtyjen haastattelujen perusteella voidaan todeta, että haastateltavat ovat tulleet tietoisiksi mahdollisista jatko-opintojaan koskevista esteistä vasta yläkouluun siirryttäessä tai sen aikana, mietittäessä peruskoulun jälkeisiä koulutusvalintoja. Tämä tarkoitti käytännössä tiettyjen ammatillisten koulutusalojen painottumista ja toisten karsiutumista, sekä erityisesti lukiovaihtoehdon poissulkeutumista valintaprosessista (ks. myös Savolainen 2001). Kohtasimme asian useassa haastattelussa, ja se oli koettu pettymyksenä omien ammatillisten toiveiden kaatumisen vuoksi (ks. myös luku 4.4.).

Haluamme tuoda esiin ohjauksen keskeisen roolin nuorten koulutuspolkujen rakentumisessa. Sen sijaan, että erityisluokalla opiskelu sinänsä sulkisi nuorilta koulutusmahdollisuuksia, näyttäytyy erityisopetuksen vaikutus yksilön omia koulutusmahdollisuuksia koskevia käsityksiä ja näitä vastaavia tavoitteita rakentavana (Savolainen 2001; Ahponen 2008). Aineistossamme on myös esimerkkejä sellaisista ohjauskäytännöistä, joissa nuoria on ohjattu juuri tietynlaiselle koulutuspolulle tai vastaavasti ei ole tuettu nuoren hakeutumista hänen omien toiveidensa mukaiselle koulutuspolulle.

Aineistomme perusteella erityisluokilta on ohjattu oppilaita sinne, missä on tukea saatavilla. Tämä tarkoittaa tässä aineistossa erilaisia valmistavia ja valmentavia koulutuksia, ammatillisten oppilaitosten erityisryhmiä, ammatillisia erityisoppilaitoksia tai aloja, joilla ei ole kovaa kilpailua aloituspaikoista. Haastateltaviemme koulutuspolut ovat eriytyneet myös ryhmittäin, sen mukaan, millä aloilla ja missä on tarjolla tietyille ryhmälle kohdennettua koulutusta. Tästä esimerkkinä voidaan nostaa esiin ammatilliset erityisoppilaitokset, jotka ovat eriytyneet historiallisesti tietyille vammaisryhmille kohdennettuihin koulutuksiin, mutta tuoreita esimerkkejä ovat myös romaneille ja maahanmuuttajataustaisille opiskelijoille kohdennetut, pääosin työvoimapoliittiset koulutukset.

Havainnot haastateltaviemme koulutuspolkujen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä vastaavat pitkälti huomioita, joita on tehty 1990- ja 2000-luvulla tehdyissä toisen asteen erityisopetusta koskevissa tutkimuksissa (ks. luku 2.1) ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Erityisen tuen rajautuminen tietyille aloille ja tiettyihin oppilaitoksiin toisen asteen opinnoissa vaikuttaa vahvasti opiskelijoiden koulutusaloille ohjautumiseen (esim. Ahponen 2008). Alakohtaisen

monipuolisuuden takaaminen, erityisen tuen mahdollistuminen myös lukio-opinnoissa²³ ja mahdollisuudet kouluttautua itseä kiinnostavalle alalle onkin nostettu esiin keskeisinä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista koskevinä kysymyksinä toisen asteen erityisopetuksen kontekstissa (OPM 2004; OPM 2002). Tärkeänä on pidetty huomion kiinnittämistä myös työvoiman kysynnän ja ammatillisen erityisopetuksen koulutustarjonnan kohtaamiseen (OPM 2004; OPM 2002; Mänty 2000). Erittäin keskeisenä kehittämistyössä on ollut jatkuva pyrkimys kehittää järjestelmää joustavampaan ja yksilöllisiä polkuja mahdollistavaan suuntaan (ks. esim. OPM 2008; OPH 2008b).

Raportin kirjoittamisajankohtana on meneillään ammatillisten perustutkintojen kehittämishanke (osana Opetusministeriön ja Opetushallituksen yhteistyönä toteuttavaa Ammatillisten tutkintojen kehittämishanketta), jossa vuosien 2006–2010 aikana tarkistetaan kaikkien ammatillisten perustutkintojen perusteet sekä maahanmuuttajien valmistavan koulutuksen ja vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen perusteet. Kehittämistyön lähtökohtana on ollut huomioida sekä työelämän että yksilöiden osaamistarpeet. (OPH 2008b.) Merkittävänä muutoksena tässä uudistusprosessissa on siirtyminen järjestelmään, jossa perustutkinnot koostuvat tutkinnon osista, jotka pyritään rakentamaan työelämän tehtäväkokonaisuuksia vastaaviksi. Suoritettavaan tutkintoon voidaan valita osia myös muista ammatillisista tutkinnoista.

Osatutkintojen suorittaminen mahdollistaa periaatteessa työelämään siirtymisen jo kesken tutkinnon suorittamisen, vaikkakin ensisijaisena tavoitteena on, että tutkinto suoritetaan kokonaisuudessaan²⁴. Uudistustyön tavoitteena on mahdollistaa entistä yksilöllisempiä koulutusratkaisuja, kun tutkintokokonaisuuksia voidaan räätälöidä sisällöiltään ja ajoitukseltaan yksilön tarpeiden mukaan. Uusi rakenne helpottaa liikkumista työelämän ja koulutuksen välillä, ja myös koulutukseen palaamista työelämästä (tutkinnon loppuun suorittamisen suunnitteleminen

²³ Opetusministeriön kehittämissuunnitelmassa (2008) on visioitu, että myös lukiolaisten erityisopetuksen ja tukipalvelujen tarvetta ja heidän saamiaan valmiuksia jatko-opintojen kannalta tulisi selvittää.

²⁴ ”Lisäksi perusteiden tulee mahdollistaa se, että perustutkinto voidaan suorittaa suunnatun ammattipätevyyden tuottava tutkinnon osa tai osia kerrallaan, silloin kun se on esimerkiksi yksilön opiskeluvälineiden, elämäntilanteen tai työllistymisen kannalta tarkoituksenmukaista. Yksilöillä tulee tällöin olla joustavia mahdollisuuksia suorittaa koko tutkinto myöhemmin.” (Opetushallitus 2008b, s. 5)

työnantajan kanssa, myös tutkintojen täydentäminen vaihdettaessa alaa). Uusi tutkintorakenne siis mahdollistaisi työmarkkinoille osallistumisen osatutkinnoilla²⁵. Nähtäväksi kuitenkin jää, miten opiskelijat tulevat osatutkintoja käyttämään. Koulutuksessa korostetaan ja tullaan korostamaan koko tutkinnon suorittamisen tärkeyttä, mikä onkin mielekästä huomioitaessa, että ammatillista perustutkintoa vailla olevat nuoret ovat kaikkein epävarmimmassa asemassa työmarkkinoiden muutostilanteissa (ks. esim. Tuppurainen 2009; Kivirauma & Jahnukainen 2001; myös Järvinen & Vanttaja 2005). Epäselvää on myös, mikä tulee olemaan osatutkintojen arvo työmarkkinoilla: tullaanko osatutkinnoilla työllistymään. Uusi rakenne näyttää kuitenkin avaavan uusia koulutuksellisia ja työelämään kiinnittymisen mahdollisuuksia: esimerkiksi kaavailut niin kutsutusta hoiva-avustajan koulutuksesta (HS 26.11.2009) näyttäytyvät mahdollisuutena, jossa sekä työvoiman tarve hoiva-alalla, että tässäkin aineistossa esille tulevat toiveet työstä hoiva-alalla voisivat kohdata.

5.2 Vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutuspolut – ryhmäkohtaisia huomioita

Vammaiset oppilaat ja opiskelijat

Vammaisten lasten ja nuorten koulutuspolkuja tarkasteltaessa on palattava samaan kysymykseen ryhmän ”vammaiset” heterogeenisyydestä, jonka nostimme esiin tämän raportin alkupuolella. Aineistomme perusteella eri vammaisryhmiin ja diagnoosien piirien kuuluvien ihmisten koulutuspoluilla on toisistaan paljon poikkeavia, spesifejä kysymyksiä. Haastatteluaineistossamme on esillä, että muun muassa kuulovammaisten koulutuksessa keskeiseksi kysymykseksi muodostuu valinta viittomakielisen ja puhemetodia painottavan opetuksen välillä. Kuulovammaisen Pasiin koko kertomusta koulutuspolustaan värittää pohdinta kommunikaatiosta, siitä, millaisiksi sosiaaliset suhteet ja oppiminen rakentuvat erilaisissa oppimisympäristöissä. Keskeistä Pasiin pohdinnassa on, että vuorovaikutuksen tavalla on väliä hänelle, niin yhteisyyden tunteen muodostumisessa kuin oppimisessäkin.

²⁵ Ainakin sosiaali- ja terveysalalle näyttäisi olevan kysyntää lyhyemmän koulutuksen omaavista työntekijöistä (HS 29.11.2009), perinteisesti ravintola-alan ja tekniikan alan opiskelijat ovat saattaneet siirtyä jo kesken opintojen työelämään.

Pasin kokemus oli, että hän olisi oppinut paremmin, mikäli olisi saanut kokonaan viittomakielistä opetusta. Myös Luukkaisen (2008) tutkimuksessa kuulovammaisten nuorten viihtymiseen ja oppimiseen koulussa on vaikuttanut huomattavasti se, ovatko he saaneet opiskella viittomakielellä. Pasin toive ammatilliseen koulutukseen hakeutuessa oli, että tulevassa ryhmässä olisi hänen lisäksi edes yksi viittomakielinen opiskelija. Hän ei kuitenkaan halunnut hakea viittomakieliseen koulutukseen, koska halusi kotipaikkakuntaansa lähellä olevaan kouluun. Pohdinnat sosiaalisten suhteiden onnistumisen ja kunkin yksilön tarvitseman tuen tarjoamisesta kietoutuvat haasteelliseksi jatkotutkimuksen aiheeksi kuulovammaisten nuorten koulutuspolkuja tarkasteltaessa.

80-luvulla kouluaan käyneet liikuntavammaiset haastateltavat tuovat mielenkiintoisia kertomuksia aineistoomme. Liikuntavammaisten lasten ja nuorten koulutuskäytännöt ovat merkittävästi muuttuneet sitten 80-luvun: 2000-luvun lopussa liikuntavammaiset oppilaat ovat usein integroituina yleisopetukseen. Liikuntavammaiset ovat myös se vammaisryhmä, jonka edustajat tulevat esiin opettajien integraatiomyönteisyyttä tutkittaessa luki- ja puhehäiriöisten oppilaiden jälkeen mieluisimpina omaan luokkaan integroitavina oppilaina (ks. esim. Moberg 1998; Moberg 1984).

Aineistossamme on näkyvissä kuitenkin, että vielä 90-luvun puolivälissä ja sen jälkeen peruskoulunsa aloittaneiden vammaisten lasten kohdalla tietyt diagnoosit ovat merkinneet itsestään selvästi erityisluokkasiirtoa. Esimerkiksi haastattelemamme kehitysvammaisen Hannan kohdalla 11-vuotisen oppivelvollisuuden piiriin lukeutuminen ja peruskoulun tavoitteiden suorittaminen yksilöllistetysti harjaantumisopetuksessa ohjasi vahvasti sitä, mihin hän voi tulevaisuudessa suuntautua. Hannan ja useiden muiden haastattelemiemme vammaisten tai oppimisvaikeuksia omaavien nuorten aikuisten koulutuspoluilla tulevaisuuden haaveiden suhde opinto-ohjauksessa esitettyihin ehdotuksiin on tärkeää nostaa esiin. Aineistossamme on viitteitä siitä, että erityisluokalla yksilöllistetyin tavoittein opiskeleville nuorille ei ole ollut itsestään selvää lähteä hakemaan aloille, jotka ovat olleet heidän toiveissaan. Huomattavan useaa haastateltavistamme oli ohjattu jollekin muulle alalle, kuin sille, mille he itse olisivat halunneet suuntautua. Tämä on koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta asia, johon tulee jatkossa kiinnittää erityistä huomiota.

Tarkasteltaessa vammaisten ihmisten koulutuspolkuja kärjistyvät useat sellaiset ohjausta koskevat kysymykset, joita olemme tässä raportissa nostaneet esiin. Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kentässä on selviä historiallisesti rakentuneita koulutuspolkuja eri vammaryhmille (eri vammaryhmien koulutukseen erikoistuneet oppilaitokset, ks. Hakala 2010), jotka ohjaavat vahvasti ajattelua siitä, mikä on sopiva, turvallinen ja oikea paikka tiettyyn vammaryhmään kuuluvalla opiskelijalla (ks. myös Lehtomäki 2001). Tällaisten valmiiden polkujen olemassaolo rakentaa haasteen yksilöllisyyden toteutumiselle. Olemassa oleville koulutus- ja työelämäpoluille kasvetaan: vammaiset nuoret usein ohjautuvat varmoille, tutuille, perinteisille poluille (Ahponen 2008). Nuoret tarvitsisivatkin tukea nähdä standardiratkaisuja laajempi mahdollisuuksien kenttä (ks. Ahponen). Ahponen (2008) nostaa esiin eräänä ammatinvalinnan ongelmana sen, että vammaisille nuorille on tarjolla varsin vähän työssäkäyvän vammaisen ihmisen malleja.

Eräänä valmiina ja toistuvana polkuna vammaisten nuorten kohdalla on päätyminen työkyvyttömyyseläkkeelle ja avointen työmarkkinoiden ulkopuolelle. On viitteitä siitä, että vammaisia nuoria ohjataan liian helposti suoraan työkyvyttömyyseläkkeelle opiskeluun kannustamisen sijaan (Vammaispoliittinen ohjelma 2005, teoksessa Linnakangas ym. 2006). Päätyminen koulutuksen ja avointen työmarkkinoiden ulkopuolelle saattaa olla varsin pysyvä ratkaisu: työtoiminnan kautta takaisin tutkintoon johtavaan koulutukseen ja avoimille työmarkkinoille ohjautuminen on harvinaista (ks. Lampinen 2009, viittaa Paanetojaan 2004). Toisaalta myös koulutus voi toimia vaikeasti työllistyvien nuorten aikuisten kohdalla säilönä, jolloin tutkinnon jälkeen siirrytään toiseen koulutukseen edes käymättä työelämässä (Ahponen 2008). Mielekkäiden koulutus- ja työelämäpolkujen rakentumiseksi tulisi nuorelle varmistaa pääsy laadukkaaseen koulutukseen (European Agency 2002) sekä varmistaa koulutuksen jälkeisellä polulla työllistymiseen tarvittavan tuen saatavuus (Lampinen 2009; Ollikainen 2008).

Vaikka kiinnittyminen avoimille työmarkkinoille on vammaisille nuorille hankalaa, pitävät vammaiset nuoret kuitenkin tärkeänä ajatusta palkkatyöstä itsenäisen elämän ja kunnon kansalaisuuden määrittäjänä (Ahlstén 2008; Ahponen 2008). Samalla kun palkkatyötä arvostetaan ja sitä myös toivotaan osaksi omaa elämäntulkua, tunnistavat kehitysvammaiset nuoret mahdolliseksi sen, että omista ammatillisista toiveista huolimatta he saattavat päätyä työskentelemään työ- ja toimintakeskuksessa (Ahlstén 2008, Nummelin 2008).

Myös kuulemisen problematiikka aktivoituu erityisellä tavalla vammaisten nuorten kohdalla. Vammaisten koulutusta ja työllistymistä käsittelevässä tutkimuksessa on toistuvasti esillä, että vammaiset ihmiset kokevat olevansa heihin kohdistuvan toiminnan objekteina eikä subjekteina. (Häkkiä 2009; ks. myös Ahponen 2008, Lappalainen & Lievonen 2005.) Nuoren osallistuminen koulutusta koskeissa valinnoissa on varmistettava, ja myös hänen henkilökohtaisia valintojaan tulee kunnioittaa ohjausprosessissa (European Agency 2002).

Yleisen koulutustason kohottua peruskoulun jälkeisen koulutuksen puute vaikuttaa merkittäväällä tavalla vammaisten nuorten aikuisten asemaan. Työelämässä on vain vähän tehtäviä, joihin voi työllistyä ilman peruskoulun jälkeistä koulutusta. (Linnakangas ym. 2006.) Lehtomäki (2001) kuvaa muutosta siinä, miten kuulovammainen aikuinen nähdään suomalaisessa yhteiskunnassa: ”aikaisemmin omalla työllään toimentulonsa hankkiva onkin 2000-luvulle tultaessa syrjäytymiselle altis, vaikeasti työllistettävä ja yhteiskunnan palveluiden käyttäjä”. Vammaisten ihmisten peruskoulun jälkeiseen koulutukseen panostaminen, tavoitteena koulutustason kohottaminen, onkin nostettu keskeiseksi keinoksi vammaisten ihmisten työllisyyteen vaikuttamisessa ja tätä kautta työtä ja toimeentuloa koskevan yhdenvertaisuuden edistämisessä (Linnakangas ym. 2006).

Romaniväestöön kuuluvat oppilaat ja opiskelijat

Romanilasten ja -nuorten koulutuspoluilla voi olla useita erilaisia haasteellisia vaiheita ja tilanteita. Selvitystyön aikana käymissämme asiantuntijakeskusteluissa olemme saaneet kuulla, että paikalliset käytännöt ovat vaikuttaneet eri tavoin maassamme romanilasten erityisopetussiiirroissa. Toisilla paikkakunnilla on muodostunut käytännöksi ohjata romanilapsia helposti erityisopetukseen. Romanivanhemmat ovat joissain tapauksissa halunneet lapsensa aloittavan koulun nimenomaan erityisluokalla, mikäli erityisluokanopettaja on tuttu ja hyvänä pidetty opettaja ja luokalla on muitakin romanioppilaita. Selvitystyön kuluksa on kuitenkin tullut esiin muutos vanhempien asenteissa. Romanikoulutuksen asiantuntija totesi, että tällä hetkellä erityisopetusta pikemminkin vältellään, mahdollisesti siitä syystä, että opetushallituksen teettämän selvityksen tuloksista (2004a) romanien yllidustuksesta erityisopetuksessa on hätkähdetty ja asiaa ryhdytty tarkastelemaan lähemmin.

Osa haastattelemistamme romaniväestöön kuuluvista nuorista aikuisista oli kokenut oman erityisluokkasiirtonsa tai peruskoulun jälkeiseen valmentavaan koulutukseen ohjautumisen syynä olleen ainakin osittain romanitaustan. Esitämmeikin tässä, että romanilasten ja - nuorten tuen tarpeen määrittelyä koulussa tulisi tarkastella aina tilannekohtaisesti ja yksilöllisesti. Näemme romanien kohdalla tehdyt, maan keskiarvoon suhteutettuna huomattavan suuret erityisluokkasiirrot yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta ongelmallisina. Selvitystyön aikana haastattelemamme romaniväestön edustaja nosti esiin kotiopetukseen siirtämisen sellaisena yksittäisenä asiana romanien koulutuspolulta, joka tässä kohtaa on tärkeä mainita. Myös opetushallituksen (2004a) tekemässä selvityksessä todetaan, että romanilasten kohdalla siirtoja kotiopetukseen on tapahtunut huomattavasti useammin kuin valtaväestön edustajien kohdalla. Kotiopetus sinällään ei tarjoa puitteita tehokkaalle oppimiselle, sosiaalisessa kanssakäymisessä kuin akateemisissa valmiuksissakaan. Kotiopetuksen onnistunut järjestäminen vaatii aina yhden aikuisen vahvaa sitoutumista lapsen tai nuoren koulunkäynnin ohjaamiseen kotioloissa. Kotiopetuslupaa ei tulisikaan myöntää, mikäli todellisia edellytyksiä kotiopetuksen antamiseen ei ole (myös HS 7.12.2009). Jos tällaista sitoutumista ja osaamista koulutöissä ohjaamisessa ei ole kotona tarjolla, asettuu kotona opetettavan lapsen yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen vaakalaudalle.

Tuoreessa Helsingin Sanomien kirjoituksessa (HS 7.12.2009) romanipoliittisen ohjelman valmistelua johtanut Pekka Haavisto kirjoitti, että romaniasiain neuvottelukunnan järjestämissä kuulemistilaisuuksissa on tullut esiin romanilapsille annetut ADHD- diagnoosit. Sama kysymys nostettiin esiin myös selvitystyön aikana kuulluissa asiantuntijapuheenvuoroissa. Haluamme tässä nostaa esille diagnosoinnin haasteellisuuden ja vaatimuksen kulttuurisesta sensitiivisyydestä diagnosoinnissa. Lasta tutkittaessa ja diagnoosin paikkansapitävyyttä pohdittaessa tulisi ottaa huomioon aina kulloinkin kyseessä olevaan kulttuuriin liittyvät tyypilliset toiminnan ja oppimisen tavat. Kanadan alkuperäisväestöä ja ADHD-diagnooseja tutkinut Walker (teoksessa Lloyd, Stead & Cohen 2006) esittääkin, että diagnoosit, kuten ADHD, eivät välttämättä toimi eri kulttuureissa keskenään samanlaisina määritteinä.

Romanien työllistymistä koskevan selvityksen perusteella romanien työelämäpolut voivat olla hyvin haasteellisia (Syrjä & Valtakari 2008). Työllistymisen vaikeuksissa yksilön koulutustausta on vain yksi tekijä, mutta pidämme sitä merkittävänä. Usealla haastattelemaamme romanilla oli

koulunkäynti katkennut jossakin vaiheessa. Heillä oli myös yhtäältä turhautumisen kokemuksia erityisluokalla opiskelun haasteettomuuteen, toisaalta kokemuksia siitä, ettei erityisluokkataustalla pärjännyt toisen asteen ammatillisissa opinnoissa. Selvitystyön aikana käydyissä keskusteluissa on nostettu esiin romanioppilaiden tarve tehostettuun opinto-ohjaukseen, sekä koulutuksen siirtymävaiheissa että opintojen aikana. Koulutusyhteiskunnan marginaaliin ajautumisen taustalla voi olla myös syrjintä- ja kiusaamiskokemuksia (ks. myös Junkala & Tawah 2009) sekä kokemuksia yhtäältä alisuoriutumisesta, toisaalta tuetta jäämisestä.

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ja opiskelijat

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten koulutuspolut ovat niin ikään hyvin monenlaisia. Tämän selvityksen aikana käymämme asiantuntijakeskustelut ja nuorten aikuisten haastattelut antavat kuitenkin viitteitä tarkastella joitakin haasteellisia kohtia lähemmin. Nostamme tässä ensimmäisenä esiin erityisopetuspäätösten ja diagnosoinnin monimutkaisuuden, joka on huomioitu myös aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa (Kuukka & Agge 2009; Laaksonen 2009; 2007; Parviainen & Lahtinen 1996).

Maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten osuus erityisluokilla on maan keskiarvoon suhteutettuna suurempi (esim. Kuusela ym. 2008). Helsingissä toteutetun kokeilun yhteydessä on havaittu, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat olleet yliedustettuina dysfasia-luokilla (Kuukka & Agge 2009). On todettu, että kieli- ja kulttuurivähemmistöihin kuuluvat lapset luokitellaan helpommin oppimisvaikeuksiksi, vaikka kyseessä onkin usein muilla kuin kognitiivisilla tekijöillä selitettävä vaikeus koulunkäynnissä (Laaksonen 2009). Erityisesti dysfasia-luokille sijoittaminen on pulmallista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla, koska näillä luokilla suomea äidinkielenään puhuvilla oppilailla on kielellisiä ongelmia (Kuukka & Agge 2009). Selvitystyömme aikana käydyt asiantuntijakeskustelut ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten haastattelut antavat viitteitä siitä, että kyseisten nuorten koulutuspoluilla on erityisiä haasteita siinä, ettei erityisluokkasiirtoja tehtäisi väärin tai epäselvin perustein. Yhtenä näkökulmana erityisopetussiirroissa tulee myös mainita alueelliset erot koulutustarjonnassa, esimerkiksi siinä, minkälaisia mahdollisuuksia maahanmuuttajaoppilailla on osallistua kielikoulutukseen tai valmistavaan opetukseen ennen peruskoulunsa aloittamista. Yhdenvertaisten

mahdollisuuksien tarjoaminen suomi toisena kielenä -opetuksessa on valtakunnallisesti tärkeä haaste maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulupoluilla.

Haluamme nostaa esiin diagnosoinnin vaikeuden ja haasteet erityisen tuen tarpeen testauksessa käytettävien testien tekemisessä. Käytetyt testit ovat aina kiinnittyneitä tiettyyn kieleen ja kulttuuriin ja niissä vaaditaan usein hyvää suomen kielen taitoa (Arvonen ym. 2009; Laaksonen 2009). Laaksonen (2009) ehdottaakin, että testit tulisi aina standardoida eri väestöryhmille erikseen ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden testaukseen tulisi varata enemmän aikaa kantaväestöön kuuluviin oppilaisiin verrattuna. Mikäli näin ei toimita, on vaarana sekoittaa puutteellinen kielitaito kielen oppimisen ongelmiin, ja edelleen tehdä tarpeeton erityisopetuspäätös.

Pidämme kyseessä olevien oppilaiden koulutuspolulla tärkeänä eri opettajien välisen yhteistyön merkitystä. Omakielisen opettajan, tulkin, suomi toisena kielenä -opettajan ja muiden opettajien keskinäinen konsultointi ja samanaikaisopetus ovat hyväksi havaittuja menetelmiä maahanmuuttajataustaisen oppilaan tukemisessa. Kaksi maahanmuuttajataustaista haastateltavaamme oli kokenut erityisluokalle siirtymisensä asiana, joka ”vain tapahtui”. Heistä kumpikaan ei osannut varsinaisesti eritellä sitä, miksi heidät oli siirretty erityisluokalle. He arvelivat syiksi ongelmia suomen kielen osaamisessa. Kummankin kohdalla erityisluokalla työskenteli heidän omakielinen koulunkäyntiavustaja, jonka molemmat olivat kokeneet hyödylliseksi. Olemme jääneet näiden haastattelujen pohjalta miettimään tuen tarjoamisen muotoja ja paikkoja. Jatkossa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että tällaista yksilöllistä ja oppilaan kielelliset tarpeet kohtaavaa tukea voitaisiin tuoda yleisopetukseen. Kuukka ja Agge (2009) ovat Helsingissä toteutetun kokeilun perusteella saaneet hyviä tuloksia kaksikielisen opetuksen toteuttamisesta yleisopetuksen ryhmissä. Tämän kaltaisia toimintatapoja tulisi levittää laajemmin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tukemiseen yleisopetuksessa.

Edelleen haluamme nostaa esiin kysymyksen asiantuntijuudesta erityisopetuspäätöksiä tehtäessä. Selvitystyön aikana arabian kielen opettaja kertoi kokemuksistaan oppilaidensa erityisluokkasiirroista, joista suurimmassa osassa hänen näkemyksiään siirron tarpeellisuudesta ei ollut kuultu lainkaan. Pidämme omakielisen opettajan vahvaa toimijuutta tärkeänä erityisopetuspäätöksiä ja testauksia tehtäessä, jotta voitaisiin välttyä virhearvioilta.

Maahanmuuttajille kohdennettu koulutus toisella asteella tuli esiin yhdessä haastattelussa. Haastattelemamme Andrein kertoman pohjalta jäimme miettimään sitä, miten tietyille vähemmistöryhmälle kohdennettu koulutus saataisiin palvelemaan tarkoitustaan – tässä tapauksessa yhteiskuntaan integroitumista ja kielen oppimista. Andrein kokemus oli, että hänen suomen kielen taitonsa oli heikentynyt koulutuksissa, joissa oli opiskellut yläkoulun jälkeen, koska hän oli opiskellut erillään kantaväestöstä.

5.3. Kohti osallistavaa ja yhdenvertaista koulua

Palaamme vielä selvitystyön keskeiseen teemaan, yhdenvertaisuuden tarkastelemiseen vähemmistöryhmiin kuuluvien erityisluokkataustaisten nuorten aikuisten koulutuspoluilla. Yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien kannalta keskeisiä huomioita, joita haluamme haastatteluaineistostamme nostaa esiin, ovat seuraavat:

- Suuressa osassa haastatteluja erityisryhmien kuvataan olleen sosiaalisina kasvu- ja oppimisympäristöinä turvallisia ja mukavia paikkoja.
- Osa haastateltavista on kokenut, että erityisluokalla mahdollistui oppilaan yksilöllinen oppiminen ja tarvittavan tuen saaminen.
- Osa haastateltavista on kokenut, etteivät heidän opiskeluvalmiutensa kehittyneet riittävän hyviksi peruskoulun erityisluokalla.
- Usealla haastateltavista on kokemuksia siitä, etteivät he ole tulleet kuulluiksi opinto-ohjausprosesseissa. Kaikkia haastateltavia ei ole ohjattu hakemaan aloille, jotka ovat olleet heidän omien toiveidensa mukaisia.
- Useilla haastateltavilla on kokemuksia erityisluokilla opiskeleviin oppilaisiin kohdistuvasta nimittelystä ja kiusaamisesta koulussa.
- Haastateltavilla on huomattavan vähän kokemuksia integroinnista yleisopetuksen ryhmiin tai erityisluokkien ja yleisopetuksen luokkien välisestä yhteistyöstä.

Haastatteluaineistossamme esiintyviä erillisyyden ja toiseuden kokemuksia ei mielestämme voi sivuuttaa, ja näiden myötä haluamme tuoda esiin pohdintaa kahden erillisen koulutusjärjestelmän mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta. Yhdenvertaisuutta tarkasteltaessa keskeisenä kysymyksenä on se, millaista yhteiskuntaa ja millaisia osallisuuden mahdollisuuksia koulutusjärjestelmän puitteissa ollaan rakentamassa. Suuri osa haastateltavista on kokenut opiskelevansa syrjässä,

”toisessa” järjestelmässä, jonka sisällä he kuitenkin kokevat osallisuutta. Erityisluokissa rakennettua hyvää luokkahenkeä, ystävyyssuhteita ja suvaitsevaisuutta muisteltiin useassa haastattelussa, ja kokemukset osallisuudesta omassa kouluryhmässään näyttävät tämänkin aineiston perusteella olleen tärkeitä. Erityisesti opettajan rooli yhteishengen kohottajana ja ylläpitäjänä korostui merkittävänä tekijänä.

Vaikka haastateltaviemme kokemukset peruskoulun erityisluokilla ja toisen asteen oppilaitosten erityisryhmissä opiskelusta olivat myönteisiä, kertautui aineistossamme pohdinnat syrjässä olemisesta ja ulkopuolisuudesta. Keskeisenä koulutus- ja yhteiskuntapoliittisena kysymyksenä voidaanakin esittää, onko yhteiskunnallista osallisuutta mahdollista tuottaa koulutusjärjestelmässä, jossa osa oppilaista/opiskelijoista opiskelee erillään. Tuottaako erillinen erityisopetus yhteiskunnallista osallisuutta? Olemme selvitystyön aikana kohdanneet hyvin erilaisia erillistä erityisopetusjärjestelmää tukevia, sen olemassaoloa selittäviä ja sen oikeutusta kyseenalaistavia pohdintoja. Usein näissä keskusteluissa on palattu tarkastelemaan peruskoulua (toisinaan varhaiskasvatusta) paikkana, jossa tulisi tarttua asioihin, tarjota tukea ja tätä kautta tasoittaa oppilaiden mahdollisuuksia koulutuspolulla. Toisaalta peruskoulua katsotaan paikkana, jossa oppilaiden eriytyminen näihin kahteen järjestelmään, erillisiin oppimisympäristöihin, erillisille koulutusmarkkinoille ja erillisille työmarkkinoille saa alkunsa.

Selvitystyön kuluessa olemmekin usein kääntyneet katsomaan myös yleisopetusta ja sen tilaa. Näemme erityisluokkaopetuksen ja erityisen tuen tarpeen riippuvan aina siitä, mitä yleisopetuksessa tapahtuu: minkälaisia pedagogisia käytäntöjä ja tuen muotoja siellä on tarjolla.

Mielestämme erityisen tuen toteuttamisessa tulisi liikkua nykyisten koulutuspoliittisten säädösten suuntaan – kohti inklusiivista, osallistavaa koulua, jossa erilaiset tuen toteuttamistavat mahdollistuvat yhden järjestelmän puitteissa (Murto ym. 2001). Tällöin peruskoulun tavoitteena olisi luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa yhtäältä opitaan sosiaalisuuteen, mutta toisaalta otetaan huomioon kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet myös tiedollisten oppimishaasteiden tarjoamisessa (Naukarinen 2005, 9). Inklusiivisen, osallistavan järjestelmän toteutuminen vaatii kuitenkin perusteellista uudelleen ajattelua. Se ei toteudu purkamalla nykyinen erityisopetusjärjestelmä ja jättämällä oppilaat tuetta. Tuomme esille seuraavassa osallistavan koulun kehittämiseen liittyviä mahdollisuuksia ja haasteita aineistomme näkökulmasta.

Yksilöllisyyden toteutuminen opetuksessa. Osa haastateltavistamme on kokenut opiskelun erityisluokalla liian helppona. He liittivät kerronnassaan toisen asteen opinnoissa kohdatut vaikeudet erityisluokalla ylläpidettyyn matalaan tavoitetasoon. Jokaiselle oppilaalle riittävän haastavan opiskelun takaaminen on tärkeä koulutuspoliittinen tavoite. Lakiehdotuksessa (HE 109/2009) perusopetuslain muuttamiseksi erityisopetuksen osalta on esitetty, että erilaista osaamista ja erilaisia tuen tarpeita sisältävä opetusryhmä voisi paremmin turvata oppimisen tavoitteiden säilymisen riittävän haasteellisena ja edistää sitä, että lapset voivat oppia myös toisiltaan. Useissa selvityksissä ja tutkimuksissa on myös todettu, että erillisissä erityisluokissa toteutettavalle erityisen tuen tarjoamiselle voi löytyä osallistavampia ja vähemmän leimaavia tapoja toteuttaa opetusta (esim. Kuukka & Agge 2009; Niemi 2008; Naukkarinen 2005). Erityisopetussiirtoa ja erityisen tuen tarjoamista sinänsä ei mielestämme tulisi ruveta välttelemään. Sen sijaan pidämme tämän raportin keskeisenä antina niitä havaintoja, jotka tukevat tarvetta osallistavan koulun kehittämiseen. Haastateltavamme Hannan myönteiset kokemukset integraatiosta ovat mielestämme hyviä esimerkkejä siitä, kuinka mukaanottavilla toimintatavoilla voidaan saada aikaan positiivisia oppimiskokemuksia ja sitä kautta osallisuuden tunnetta omassa kouluyhteisössään.

Näemme yleisopetuksen ja erityisopetuksen käytäntöjen yhtenäistämässä avainasemassa olevan erityisopetuksen strategiassa (OPM 2007) visioitunut moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuollon sekä opinto-ohjauksen tehostaminen. Erityisopetuksen strategiassa muotoiltu tuen jatkumo - ajattelu, jossa yleisen tuen lisäksi oppilaalle voidaan tarjota yleisopetuksessa tehostettua tukea ennen erityisopetuspäätöksen tekemistä, voisi hyvin toteutettuna mahdollistaa kullekin oppilaalle tarpeellisten ja joustavien opetus- ja tukimuotojen toteuttamisen oman lähikoulun ryhmässä. (OPM 2007.) Erilaisten tukimuotojen ja opetuskäytäntöjen kehittämisen lisäksi tulisi peruskouluissa yhdenvertaisten koulutusmahdollisuuksien toteuttamiseksi huomioida myös saavutettavuus- ja esteettömyyskysymykset.

Erilaisten tuen muotojen tarjoamiseksi tulisi myös yleisopetukseen taata riittävän pienet opetusryhmäkoot. Näin voitaisiin paremmin ylläpitää opetuksen ja oppimistulosten laatua, koska opettajalla olisi pienessä opetusryhmässä enemmän aikaa jokaiselle oppilaalle, ja erilaisen tuen tarpeessa olevia oppilaita voitaisiin tukea paremmin yksilöllisesti, toteuttaen monipuolisia

opetusmenetelmiä. Pienessä opetusryhmässä myös kiusaaminen tulee helpommin näkyväksi ja siihen voidaan puuttua nopeasti (OPM 2008). Oppilaiden yksilöllisen tuen tarpeen kohtaavat opetusjärjestelyt ja tukitoimet voivat tarkoittaa jonkin oppilaan kohdalla esimerkiksi pienryhmäopetukseen osallistumista tai erityisopettajan ohjaamaa tukiopetusta tai samanaikaisopetusta. Katsomme, että tällaisten käytäntöjen järjestäminen yksittäisen peruskoulun puitteissa olisi mahdollista, mikäli erityis- ja yleisopetuksen toimintatapojen joustava käyttö ja soveltaminen asetettaisiin koko koulun yhteiseksi tavoitteeksi.

Yleisopetuksen käytännöt ja näitä koskevat mielikuvat. Pidämme huolestuttavana haastateltavien kerronnassa rakentuvaa kuvaa yleisopetuksesta ennen kaikkea akateemisesti ja sosiaalisesti vaativana paikkana (myös Vehkakoski 2009). Haastateltavistamme useat kokivat itselleen edullisena mahdollisuuden opiskella erityisluokalla, koska näkivät yleisopetuksen liian vaativana, tehokkuutta ja pärjäämistä korostavana oppimisympäristönä. He toivat esiin myös sen, että vanhemmat olivat tyytyväisiä erityisluokkasijoitukseen ja useassa tapauksessa vanhempien kerrottiin jopa toimineen muutosta vastustaen tilanteissa, joissa oli pohdittu oppilaan mahdollisuutta siirtyä takaisin yleisopetuksen ryhmään. Selkeä kahtiajako yleis- ja erityisopetuksen opetusryhmien välillä voi osaltaan vahvistaa erityisluokilla opiskelevien nuorten käsitystä erityisluokasta toisaalta itselle sopivana ja haluttavana, toisaalta ainoana mahdollisena oppimisympäristönä.

Niin kansainvälisessä kuin kotimaisessakin tutkimuksessa on tuotu esiin, että niin vanhemmat kuin oppilas itse näkevät usein erillisen erityisopetuksen lisäresurssina ja etuna (Vehkakoski 2006; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004; Rinne, Tuominen & Leppänen 2004; Vehkakoski 2009). Viitteitä siitä, että erityisopetukseen entistä enemmän *päästään* eikä *jouduta*, on tulkittavissa aiemmista tutkimuksista, joissa on tarkasteltu perheiden kertomuksia ”taisteluistaan” lapsensa oikeudesta erityisopetussiirtoon ja paikasta erillisellä erityisluokalla. Viimeisten vuosikymmenien aikana on myös tapahtunut kehitys diagnosoinnissa, ja niin sanotut uudet diagnoosit (esim. autismin kirjo) ovat osaltaan olleet rakentamassa käsitystä siitä, että tarkentunut diagnostiikka sinällään johtaisi oikein kohdennetun tuen toteutumiseen erityisopetuksessa (Riddell 2004; ks. myös Kivirauma ym. 2006; Saloviita 2006). Erityisopetukselta siis odotetaan yksilöllistä, oppilaan tarpeita vastaavaa, ja tällä tavoin myös tuloksellista opetusta.

Näemmekin erityisenä haasteena yleisopetuksen käytäntöjen näkyväksi tekemisen, ja mahdollisesti näitä negatiivisia mielikuvia vastaavien käytäntöjen purkamisen niin, että sekä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat että heidän vanhempansa voisivat kokea myös yleisopetuksen hyvänä ja turvallisena, yksilöllistä tukea mahdollistavana oppimisympäristönä.

Tuettujen siirtymien toteuttaminen. Aineistossamme on näkyvissä hyvin se, miten erityisluokilla opiskelevien nuorten peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymää on valmisteltu huolella ja ohjaukseen on käytetty paljon resursseja. Toisaalta aineistossamme ovat myös esillä kokemukset siitä, etteivät nuoren omat toiveet ja näkemykset ole aina tulleet kuulluiksi jatko-opintoja koskevissa keskusteluissa. Ehdotammekin, että hyvän ja turvallisen toisen asteen siirtymän varmistamiseksi tulisi ohjausprosessia levittää koko yläkoulun ajalle sen sijaan, että siirtymää alettaisiin suunnitella vasta yhdeksännellä luokalla (ks. European Agency 2002). Tällainen ohjausprosessi vaatii tietenkin enemmän resursseja kuin yleisopetuksessa on tyypillisesti käytettävissä, mutta ohjauskäytäntöjen levittämistä yläkoulun viimeistä vuotta pidemmälle ajanjaksolle suositetaan myös erityisopetuksen strategiassa. Tehostetun tuen erilaisista muodoista voitaisiin saada eväitä ohjauksen hyvään toteuttamiseen. (OPM 2007.)

Ohjauksen resurssien lisääminen voisi antaa nuorille lisää aikaa ja tilaa omia valintoja koskevalle pohdinnalle. Omaan itseensä liittyvien asioiden suhteen lapsella ja nuorella tulee olla oikeus osallistua päätöksentekoon – ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti. Pidämme tärkeänä sellaisten ohjauskäytäntöjen kehittämistä, joissa lapsen ja nuoren omaa toimijuutta ja osallisuutta häntä itseään koskevista tärkeistä asioista päätettäessä pyritään vahvistamaan. (ks. myös Yleissopimus lapsen oikeuksista.)

5.4. Jatkotutkimustarpeet selvitystyön valossa

Selvitystyön pohjalta haluamme vielä nostaa esiin mielenkiintoisina, tarkempaa tutkimusta vaativina kysymyksinä ja tutkimusnäkökulmina seuraavia teemoja.

Aineistossamme tuli esiin erityisluokalta takaisin yleisopetukseen tehtyjen siirtojen vähäisyys peruskoulussa. Huomion kiinnittäminen tähän olisi mielestämme tarpeellista erityisopetuksen käytäntöjä tarkastelevassa tutkimuksessa (myös Seppovaara 1998). Yhdenvertaisuuden

näkökulmasta olisi tarpeellista seurata erityisopetussiirtojen kohdentumista eri ryhmiin kuuluviin lapsiin ja nuoriin, sekä tehdä myös näkyväksi paikallisia eroja erityisopetussiirto- ja erityisopetuksen toteuttamisen käytännöissä.

Olemme nostaneet raportissa esiin haastateltaviemme kertomukset ja pohdinnat sosiaalisista suhteista koulussa. Haastattelututkimuksen keinoin voidaan saada esille sellaisia kokemuksia osallisuudesta, toisaalta ulkopuolisuudesta ja syrjinnästä, joita muulla tavoin on vaikea tavoittaa (ks. Suurpää 2009). Keskeistä olisi myös tarkastella laajemmin oppilaiden kokemuksia erityisesti osallisuuden näkökulmasta: millaisten käytäntöjen avulla voidaan tuottaa mukaan kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia kouluyhteisössä, millaiset käytännöt vastaavasti ehkäisevät tällaisten kokemusten syntymistä? Mielestämme haastateltavien kokemukset syrjinnästä antavat aihetta tutkimukselle, joissa koulujen toimintakulttuurin tarkastelu yhteisöllisyyden ja osallisuuden näkökulmista sekä toimintakulttuurin muutos olisivat keskiössä.

Aineistomme on painottunut erityisammattioppilaitoksissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa erityisryhmissä opiskelevien nuorten aikuisten koulutuskokemusten ja -polkujen tarkasteluun, vaikka erityisopiskelijat pääasiassa opiskelevat toisella asteella integroituna niin kutsuttuihin yleisiin ryhmiin. Pidämmekin tärkeänä tehdä vastaavaa tutkimusta tässä opiskelijaryhmässä, erityisesti tarkastellen sitä, millaisina peruskouluaikeisen erityisopetuksen tuottamat tiedolliset ja sosiaaliset valmiudet näyttäytyvät toisen asteen opinnoissa.

Haastatteluissa tuli aineiston painotuksista johtuen (ks. luku 3.2.) esiin vain vähän työelämäkokemuksia. Työllistymiseen ja työelämäpolkuihin liittyvät kysymykset edellyttäisivätkin jatkotutkimusta. Aineistossamme on yksittäisiä kokemuksia työelämästä: työllistymisistä järjestökentälle, mutta myös pätkätöistä ja työelämän marginaaliin joutumisesta. Kiinnostava kysymys on, millaisia vaikutuksia erityisesti ammatillisessa erityisopetuksessa opiskelulla on työllistymiselle ja millaisena erityisopetuksen ja vähemmistöryhmään kuulumisen yhteisvaikutus näyttäytyy työllistymisessä. Lisäksi olisi tärkeää tarkastella edelleen maahanmuuttajataustaisten ja romanien työllistymisen esteitä laajemminkin, mutta tämän selvityksen näkökulmasta kiintoisaa olisi syventyä erityisesti koulutuksen merkitykseen työllistymisessä (ks. myös Syrjä & Valtakari 2008; Linnakangas ym. 2006).

6. Terveisiä päättäjille

Päätimme haastattelut kysymykseen, minkälaisia terveisiä haluaisit sanoa Suomen päättäjille, entisille ja nykyisille opettajillesi ja meille tutkijoille – mitä pitäisi tutkia jatkossa? Tämä kysymys tuotti valtavan kirjon erilaisia, kiinnostavia ja koskettavia, henkilökohtaisia ja poliittisiakin mietintöjä tämän päivän yhteiskunnasta, koulutusjärjestelmästä ja nuorten asioista. Tiivistettynä terveiset käsittelivät seuraavia aiheita:

- opettajilta ja erityisopettajilta saatua hyvää opetusta ja kannustusta
- erityisluokkien hyviä käytäntöjä: pienet ryhmäkoot ja avustajaresurssi
- yleisopetuksen suuria ryhmäkokoja, opettajien lomautuksia ja opetussuunnitelman vaativuutta
- erityisluokkien opetuksen tasoa ja sen antamia mahdollisuuksia jatko-opinnoissa
- omaa toivetta siirtyä yleisopetukseen, ja toivetta siitä, että oppilaan edellytyksiä arvioitaisiin pitkin koulupolkua
- erityisluokkien sijaintia erillään yleisopetuksen ryhmistä ja erityisluokkien oppilaisiin kohdistuvaa kiusaamista ja syrjintää
- koulutuksen tasa-arvoperiaatetta: kaikilla pitäisi olla samanlaiset mahdollisuudet erilaisista lähtökohdistaan huolimatta
- tutkijoita ja päättäjiä kehoitettiin puuttumaan lasten ja nuorten pahoinvointiin

”Jos mä menisin Suomen tonne [hallitukseen], ni mä sanoisin kyl ehtottomasti, että erityisluokkaisia ei pitäis syrjiä, tai niinku eristää. Että niinku, et sä voi tehdä koulua erityisluokkalaisille, koska ei siinä oo mitään järkeä, että on koko koulu täynnä niitä erityisluokkalaisii, ja sit siihen viereen tugetaan koulu, mis on tavallisii luokkalaisii. Ni sit totta kai, ne tavalliset pitää niitä erityisluokkalaisii tyhminä. Vaikka siel erityisluokkassakin on niitä helmiä, niitä sellasii, jotka on oikeesti tosi hyviä, mut ne ei vaan pysty keskittyyn. Niil ei oo mitään muuta hankalaa, ku se, että ne ei pysty keskitty. Ja sit niitä pidetään tyhminä, että ”vitsi sä oot tyhmä ku sä oot erityisluokalla”. Ni mä varmaan sanoisin niille hallitukselle, että ne vois käyttää aivoja. Että erityisluokkalaisille, että ne on ihan yhtä hyviä, ku tavallisetkin luokkalaiset.”

(Jessica, 18)

”Mä haluaisin, et toi tavallinen ammattikoulu ottais niinku mallii erityisammattikouluista, niitten toiminnoista. Koska noista erityisammattikouluista, ku jos vertaa, niin kato niil tulee paljon parempi toi tulevaisuuden elämä, ku tavallisel ammattikoululaisella ja noin. Ne saa niinku paljon tiiviimpää ja parempaa opetusta ja apua. Ja niitä neuvotaan paljon paremmin. Nyt kun

vähennetään noit opettajii ja lisätään tunteja ja suurennetaan luokkia, ni se on ihan älytöntä sillain. Esimerkiks yhdellä opettajalla saattaa olla joku viiskyt oppilasta kerralla yhdes luokas esimerkiks. Se on niinku ihan älytöntä. Se stressaa sitä opettajaa siis niin paljon henkisesti. Sit ajatellaan, et kyl se pystyy hoitaan sen luokan. Sit siel luokas alkaa opiskelijat turhautuun ja tollee noin. Niistä tulee väkivaltaisii ja ne menee niinku huonolle polulle. Ku ne ei saa tarpeeks apuu niiden ongelmiin ja koulunkäyntiin. Ku taas erityiskoulu on, et pienentäis [yleisten ammattikoulujen ja peruskoulujen] niitten luokkia esimerkiks. Että yhdessä luokassa olis niinku yhdellä opettajalla maksimissaan kymmenen opiskelijaa. Ja ois niinku enemmän opettajia ja sit ois luokas avustajia kans enemmän, että pystyis keskittyyn niinku kaikkiin oppilaisiin samaan aikaan ja pystyis antaa kaikille tasapuolista apuu.”

(Sepe, 21)

”No ainakin ehkä se, että ne jotka on viittomakielisiä ja on kuuroja, niin olis hirveen hyvä, että olis muita viittomakielisiä joita kohdata ja tavata, että ei tarttis pelätä sitä kommunikointia. Ja sitten myös samaa kuuleville, että jos sä kohtaat viittomakielisen tai kuuron, niin ei siin oo mitään ihmeellistä, että ei sitä tarvii pelätä tai syrjiä, vaan ottaa mukaan porukkaan. Ja pystyy esimerkiks just selkeellä huulilla tai kynällä ja paperilla tai kännykän avulla kommunikoimaan. Niin tai oikeistaan kaikkien kannattais oppia viittomakieltä, kyllä mä voin opettaa, että jos vaan haluutte.”

(Pasi, 28)

”Se, että kannattaa kattoo se lapsi moneen kertaan, ennen ku se laitetaan johonkin niinku tiettyyn ryhmään. Että vaikka se ei sitä siinä vaiheessa ite ymmärrä, niin sitte jossakin vaiheessa, kun se halua lähtee opiskelemaan, niin silloin se tulee esiin viimeistään. Että missä sä oot käyny sen koulun.”

(Miritsa, 30)

”No ne [päättäjät] vois takoo niille opettajille päähän, et ne vois ihan oikeesti opettaa kunnolla sitä matikkaa ja englantii ja ruotsii. Siinä tulee oikeesti vaikeuksii amikses tai ihan mihin vaan menee. [Haastattelija kysyy, onko näin hyvä, että on erillään erityis- ja yleisopetuksen luokat, vai miten pitäisi opetus järjestää]. No on se sinänsä hyvä, koska sitte, mut se ois sinänsä parempi, et nää mukautetut luokat tai erityisluokat, ni niille opetettais sit kans kunnolla. Että ei jätetä sitä, et väheksytään vaan niitä ja että yleistavoitteisii pidetään parempana, ku sitähan nyt on liikkeellä, että syrjitään niitä, jotka on huonompia.”

(Amalia, 18)

”Moni ihminen jää paitsi jo siinä [...]. Että ketkä pääsee akateemiseen ja ketkä mihinkin. Ja se menee oikeesti niin, vaikka tääl pitäis olla kaikilla sama oikeus. Mut se ei vaan silti mee kuitenkaan niin. Ne lähtökohdat aika paljon merkitsee loppujen lopuks Suomessakin, vaik se ei pitäis olla niin. Mä uskon, et jos tätä asiaa viedään paljon eteenpäin, niin kyllä se vaikuttaa. Koska nyt ollaan kuitenkin, että on EU:t ja kaikki tämmöiset, ja ihmisoikeudet, niin se ei saa enää nykypäivänä olla, jos se on joskus ollu.”

(Robin, 30)

Lähteet

- Aaltonen, Milla, Joronen, Mikko & Villa, Susan (2009) *Syrjintä Suomessa 2008*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto ry.
- Adams, Joan, Clark, Jim & Swain, John (2000) What's So Special? Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools. *Disability & Society*, Vol.15 (2), 233 – 245.
- Ahlstén, Marika (2008) Esipuhe. Teoksessa Anne-Mari Ollikainen: *Marginaalin marginaalissa? Vammaiset ja osatyökykyiset henkilöt työllistymispalveluiden reunoilla*. Helsinki: VATES-säätiö.
- Ahmad, Akhlaq (2002) Yhteisten työmarkkinoiden erottelemia? Maahanmuuttajien työllistymismahdollisuudet suomalaisilla työmarkkinoilla. *Sosiologia*, 39(2002):3, 227-241.
- Ahponen, Helena (2008) *Vaikeavammaisen nuoren aikuistuminen. Yksilöllinen ja erilainen elämäntietä*. Kelan tutkimusosasto, Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 94.
- Alasaarela, E (2001) *Erityistä etsimässä – havainnointitutkimus erityis- ja yleisopetusluokkien oppitunneista*. Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos, Pro gradu –tutkielma.
- Arnesen, Anne-Lise, Mietola, Reetta & Lahelma, Elina (2007) Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.11, No.1, 97 – 110.
- Artemjeff, Panu (2009) *Yhdenvertaisuus ja oppilaitokset*. Julkaisematon esitelmä. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Arvonen, Anu, Nurminen, Anne & Katva, Liisa (2009) *Maahanmuuttajanuori ja oppimisen haasteet – näkökulmia oppimisvaikeuksien tunnistamiseen*. Teoksessa Nissilä, Leena & Sarlin, Hanna-Mari (toim.) *Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 64–93.
- Cahn, C., Chirico, D., McDonald, C., Mohácsi, V., Peric, T. & Székely, Á, 2002. Roma in the educational systems of Central and Eastern Europe. Teoksessa Claude, C. (toim.) *Roma Rights: Race, Justice, and Strategies for Equality*. New York: International Debate Education Association.
- Commission on Human Rights (United Nations) (2007) *The human rights problems and protections of the Roma*. Working paper. Teoksessa Majtényi, B. & Vizi, B. (toim.) *A Minority in Europe. Selected International Documents Regarding the Roma*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Daavittila, Olli & Mänty, Tarja (2002) *Ammatillinen erityisopetus*. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Davies, Bronwyn (2000) *A Body of Writing: 1990-1999*. Walnut Creek (CA): AltaMira Press.
- Dyson, Alan (1999) *Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education*. Teoksessa Daniel, H. & Garner, P. (toim.) *Inclusive education. Supporting inclusion in educative systems*. London: Kogan Page, 36 – 53.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2002) *Siirtyminen koulusta työelämään. Erityistarpeisten opiskelijoiden kohtaamat keskeiset ongelmat, kysymykset ja valintamahdollisuudet 16:ssa Euroopan maassa. Yhteenvetoraportti*. Toimittanut Victoria Soriano. Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus.
- Fiáth, T. (2000) *Primary school education of the Roma population in Hungary. A comprehensive bibliographical review*. Hungary: Delphoi Consulting.
- Haapala-Samuel, Aino (2008) *Raakas mies vai tunnollinen työntekijä? Ainokaiset naiset puhuvat miesenemmistöisistä ammatillisista opiskelualoistaan*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, Pro gradu-tutkielma.
- Haarni, Ilka (2006) *Keskeneräistä yhdenvertaisuutta. Vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa*. Stakes raportteja 2006: 6. Helsinki: Stakes.

- Hakala, Katariina (2010) People with Intellectual Disabilities as "Fully Empowered Citizens"? Discourses on inclusion, citizenship and categorizations of "special" in education policy of vocational special schools. Julkaisematon artikkelikäsikirjoitus.
- Hakala, Katariina (2007) Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja tutkijuus pedagogisena suhteena. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta (HE 109/2009) Lähde: www.eduskunta.fi (luettu 4.12.2009)
- Hallituksen esitys Eduskunnalle perustuslakien perusoikeussäännösten muuttamisesta (HE 309/1993) Lähde: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/> (luettu 7.12.2009)
- Havas, Gábor (2002) The school as breakout point. Teoksessa (toim.) Kállai, E. The Gypsies/the Roma in Hungarian society. Budapest: Teleki László Foundation.
- Helsingin Sanomat (7.12.2009) Romanien oikeudet toteutuvat huonosti. Vieraskynä.
- Helsingin Sanomat (26.11.2009) Hoivatutkinto tarvitaan. Pääkirjoitus.
- Hollander, Jocelyn (2004) The social contexts of focus groups. Journal of Contemporary Ethnography, Vol. 33, No.5, 602 – 637.
- Häkkilä, Katja (2009) Vammaiset, pitkäaikaissairaat ja mielenterveyskuntoutujat. Teoksessa Mona Särkelä, Riikka Viander, Katja Häkkilä ja Jarkko Blomqvist (toim.) Jokainen on kansalainen. Huono-osaisten osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus. Jyväskylän yliopisto. Luettavissa osoitteessa <http://kans.jyu.fi/aineistot/raportit/JokainenOnKansalainen2009.pdf> (luettu 8.1.2010)
- Jahnukainen, Markku (2001a) Erityisopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. Kasvatus 32(3), 217-228.
- Jahnukainen, Markku (2001b) Experiencing special education. Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. Emotional and Behavioural Difficulties, vol. 6 (3), 150-166.
- Jahnukainen, Markku (2001c) Hyvä paha opettaja, eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Nuorisotutkimus 4/2001, 17-25.
- Jahnukainen, Markku (1999) Winners or losers? A ten-year follow-up of twenty-three former students from special classes for the maladjusted in Finland. Young – Nordic Journal of Youth Research 7(1), 36-49.
- Jahnukainen, Markku (1997) Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, Markku (1996) Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen koulutusvirrat. Teoksessa: Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla, Virtanen Pirkko 1996 (toim). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jokela, Tuulia (2008) "Ei kaikkien tarte tietää mun menneisyydestä, emmä halua, et ne rupee sit vaan sääliin mua." Lastensuojelun jälkihuolto nuorten kertomuksia menneestä ja unelmia tulevasta. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, Pro gradu-tutkielma.
- Junkala, Pekka & Tawah, Sanna (2009) Enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Romanilasten ja -nuorten hyvinvointi ja heidän oikeuksiensa toteutuminen Suomessa. Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku (2008) Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio, Minna, Eräranta, Kirsi & Myllyniemi, Sami (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 84. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Järvinen, Tero & Vanttaja, Markku (2005) Nuoret koulutus- ja työmarkkinoilla. Helsinki: Nuorisosaian neuvottelukunta. Luettavissa osoitteessa http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Nuoriso/nuorisosaian_neuvottelukunta/julkaisut/maat_tutkimukset/Nuoret_koulutus_ja_tyomarkkinoilla.pdf (luettu 7.1.2010)
- Kivirauma, Joel (2008) Johdanto. Teoksessa Joel Kivirauma (toim.) Muuttuvat marginaalit: näkökulmia vammaistutkimukseen. Kehitysvammaliiton tutkimuksia 1/2008.
- Kivirauma, Joel (2004) Segregaatio, integraatio, inklusio – erityisopetuksen muuttuvat selitykset Teoksessa Kivirauma, Joel, Rinne, Risto ja Klemelä, Kirsi (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Kivirauma, Joel (2002) Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat suomessa. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Kivirauma, Joel (2001) Erityispedagogiikka, normaalisuus ja medikalisaatio. Teoksessa Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (toim.) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 167 – 183.
- Kivirauma, Joel (1995) Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Research report n:o 53, Department of Special Education, University of Jyväskylä.
- Kivirauma, Joel (1989) Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 7.
- Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto (2006) Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. European Journal of Special Needs in Education, Vol. 21, No.2, May 2006, 117-133.
- Kivirauma, Joel & Jahnukainen, Markku (2001) Ten Years After Special Education: Socially Maladjusted Boys on the Labor Market. Behavioral Disorders; May 2001, 243-255.
- Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne (1996) Paikantuminen. Teoksessa Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Komulainen, Katri (1998) Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskeissa elämänkertomuksissa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kuorelahti, Matti (1996) Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa: Blom, Heikki, Laukkanen, Reijo, Lindström, Aslak, Saresma, Ulla, Virtanen Pirkko 1996 (toim). Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kurki, Tuuli & Niemi, Anna-Maija (2009) In and out of education: differentialising routes in post-compulsory education in Finland. Julkaisematon esitelmä, esitetty Gender & Education konferenssissa, Lontoo, 25–27.3.2009.
- Kuukka, Ilona & Agge, Kirsi (2009) Vaihtoehtoja erityisopetukselle. Teoksessa Nissilä, Leena & Sarlin, Hanna-Mari (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 99–112.
- Kuula, Arja (2006) Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, Ritva (2000) Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia, n:o 61.
- Kuusela Jorma, Etelälahti Aulikki, Hagman Åke, Hievanen Raisa, Karppinen Krister, Nissilä Leena, Rönneberg Ulla & Siniharju Marjatta (2008) Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus. Tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus & Edita Prima.

- Kuusela, Jorma, Hautamäki, Jarkko & Jahnukainen, Markku (1996) Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa Heikki Blom, Reijo Laukkanen, Aslak Lindström, Ulla Saresma ja Pirkko Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, Annele (2009) Maahanmuuttajaoppilaiden kokemuksia perusopetuksen erityisestä tuesta erityiskoulussa Suomessa. Teoksessa Nissilä, Leena & Sarlin, Hanna-Mari (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 123–141.
- Laaksonen Annele (2007) Maahanmuuttajaoppilaat erityiskouluissa. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, osa 262. Turku: Turun yliopisto.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986) Lähde:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> (luettu 7.12.2009)
- Laubeová, Laura (2002) Inclusive school – myth or reality? In the book: Roma Rights: Race, Justice, and Strategies for Equality. Edit. Claude, C. New York: International Debate Education Association.
- Lampinen, Pauliina (2009) Putoavatko vammaiset ja pitkäaikaissairaat työmarkkinoiden lisäksi myös välityömarkkinoilta? Työpoliittinen Aikakauskirja 4/2009, 5-14.
- Lappalainen, Kristiina (2001) Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 71.
- Lappalainen, Kristiina & Hotulainen, Risto (2007) ”Jospa sitä joskus sais oikeita töitä” – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. Kasvatus 3/2007, 242-256.
- Lappalainen, Kristiina & Lievonen, Virpi (2005) Dysfaattisten nuorten jatko-opintojen suunnittelu ja jatko-opintoihin hakeutuminen. Teoksessa Pirkko Holopainen, Terhi Ojala, Kaija Miettinen ja Tarja Orellana (toim.) Siirtymät sujiviksi – ehyttä koulupolkua rakentamassa. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehtomäki, Elina (2001) Koulutussuunnittelu kuulovammaisten opiskelijoiden elämän suuntaajana. Kasvatus 2/2001, 247-260.
- Linnakangas, Ritva, Suikkanen, Asko, Savtchenko, Victor & Virta, Lauri (2006) Uuden alussa vai umpikujassa? Vammaiset matkalla yhdenvertaiseen kansalaisuuteen. Helsinki: Stakes.
- Lloyd, Gwynedd, Stead, Joan & Cohen, David (2006) Critical new perspectives on ADHD. USA & Canada: Routledge.
- Luukkainen, Minna (2008) Viitotut elämät. Kuurojen nuorten aikuisten kokemuksia viittomakielisestä elämästä Suomessa. Helsinki: Kuurojen Palvelusäätiö.
- Makkonen Timo (2003) Syrjinnän vastainen käsikirja. Helsinki: IOM.
- Mehtäläinen, Jouko (2005) Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 11.
- Mietola, Reetta (tulossa) Reippaasti itekseen vai kädestä pitäen? Monenlaiset oppilaat, opinto-ohjaus ja koulutusmarkkinoiden asiakkuus. Teoksessa Katri Komulainen, Seija Keskitalo-Foley, Maija Korhonen & Sirpa Lappalainen (toim.) Yrittäjyyttä kaikille? Ilmestyy Vastapainon julkaisemana 2010.
- Mietola, Reetta (2007) Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa Sirpa Lappalainen, Pirkko Hynninen, Tarja Kankkunen, Elina Lahelma ja Tarja Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Mietola, Reetta (2005) Erilaisuus ja eronteot tutkimuksen valossa. Teoksessa Mai Salmenkangas (toim.) Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: Edita Prima Oy, 82 – 92.
- Mietola, Reetta (1999) Miten ja millainen erityisoppilas rakentuu opetussuunnitelmapuheessa vuosina 1985-1997? Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, Pro gradu –tutkielma.

- Mietola, Reetta, Lahelma, Elina, Lappalainen, Sirpa ja Palmu, Tarja (2005) Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen ja Tarja Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatusalan tutkimuksia 22.
- Moberg, Sakari (2002) Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Moberg, Sakari (1998) Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena-kustannus.
- Moberg, Sakari (1984) Poikkeavia lapsiako normaaliluokille. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.
- Murto, Pentti, Naukkarinen, Aimo & Saloviita, Timo (2001) Inklusion haaste koululle – oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mänty, Tarja (2000) Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 159.
- Naukkarinen, Aimo (2005) Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemelä, Anna (2007) ”Joutuu vähän taisteleen” Tutkimus vammaisten ja kuurojen nuorten koulutuspoluista. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus rs 29/2007. Helsinki: Otus.
- Niemi, Anna-Maija (2008) Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus*, 39 (4).
- Nummelin, Tua (2008) Minun toiveammattini –kyselyn tulokset. Luettavissa osoitteessa http://kehitysvammaliitto.fi/fileadmin/tiedostot/muut/pdf/yhteisvastuu_2008_minun_toiveammattini.pdf (luettu 8.1.2010)
- Numminen, Ulla, Jankko, Tuire, Lyra-Katz, Anna, Nyholm, Nina, Siniharju, Marjatta ja Svedlin, Renata (2002) Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus, Arviointi 8/2002.
- Ollikainen, Anne-Mari (2008) Marginaalin marginaalissa? Vammaiset ja osatyökykyiset henkilöt työllistymispalveluiden reunoilla. Helsinki: VATES-säätiö.
- Opetushallitus (2008a) Romanilapsen kohtaaminen esi- ja perusopetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2008b). Ammatillisten perustutkintojen kehittämisen periaatteet. Luettavissa sivulta http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/lomakkeet_ja_paaetoekset/asiakirjat/Kirje_2_502_2008.pdf (luettu 7.1.2010)
- Opetushallitus (2004a) Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002. Moniste 11/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004b) Maahanmuuttajaoppilaiden perusopetukseen valmistava opetus ja perusopetus syyslukukaudella 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2000) Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2008) Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (2007) Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

- Opetusministeriö (2004) Ammatillisen erityisopetuksen toimenpideohjelma. Taustamuistio. Opetusministeriön muistioita 2004:1.
- Opetusministeriö (2002) Ehdotus erityisopetuksen strategiaksi toisen asteen ammatilliseen koulutukseen. Opetusministeriön työryhmän muistioita, 2002:6. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paanetoja, Jaana (2004) Sosiaalipalveluna järjestettävästä työstä. Työoikeudellisen Yhdistyksen vuosikirja 2003-2004, 145-173.
- Parviainen, Ulla & Lahtinen, Ulla (1996) Maahanmuuttajat ja erityisopetus. Teoksessa Heikki Blom, Reijo Laukkanen, Aslak Lindström, Ulla Saesma ja Pirkko Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus
- Peruskoululaki (476/1983) Lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> (luettu 15.12.2009)
- Perusopetuslaki (1998/628) Lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (luettu 13.01.2010)
- Riddell, Sheila (2004) Gender and disability in education: charting the connections. Julkaisematon esitelmä Multiple marginalities: Gender and education in global, local and transnational world – konferenssissa, Helsinki, 3.7.2004.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel ja Wallenius (2004) Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Rinne, Risto, Tuominen, Tiina & Leppänen, Riina (2004) Kasvava erityisopetus alempien sosiaaliryhmien lasten koulutustienä – vanhemmat tyytyväisiä. Teoksessa Kivirauma, Joel, Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Rinne, Risto & Vuorio-Lehti, Minna (1996) Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 90-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Ruoho, Kari, Ihatsu, Markku ja Happonen Heikki (1998) Painopisteet muuttuvat erityisopetuksessa. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/1998.
- Salmenkangas Mai (2005) Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: SEIS-hanke, Euroopan Unioni.
- Salmivalli, Kristiina (2003) Koulukiusaamiseen puuttuminen. Juva: WS bookwell Oy.
- Salmivalli, Christina (1998) Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Saloviita, Timo (2006) Erityisopetuksen oikeuttaminen ja vammaishuollon mallit. Teoksessa Teittinen, Antti (toim.) Vammaisuuden tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino, 120–151.
- Savolainen, Hannu (2001) Explaining Mechanisms of Educational Career Choice: follow-up study of the educational career choices of a group of youths that finished compulsory education in 1990. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, N:o 69.
- Seppovaara, Riitta (1998) Kerran tarkkislainen, aina tarkkislainen. Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977-94. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, tutkimuksia, 192.
- Sinkkonen, Hanna-Maija (2007) Kadonneet pojat: monitapaustutkimus ESY-poikien kompleksisesta koulu-urasta ja elämäntulusta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2009) Suomen romanipoliittinen ohjelma. Työryhmän esitys. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 48.
- St.Pierre, Elisabeth Adams (2000) Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 2000, Vol. 13, No. 5, 477-515.

Suomen perustuslaki (731/1999) Perusoikeudet: 6 § Yhdenvertaisuus.

Lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/1999/19990074.pdf> (luettu 21.12.2009)

Suosituksset yhdenvertaisuuden kehittämiseksi opetus- ja sivistystoimen asiakirjoissa.

Etelä-Suomen Lääninhallitus, Join In projekti. Luettavissa osoitteessa

http://www.yhdenvertaisuus.fi/suomi/toimintamalleja_tyopaikalle/oppilaitokset/ (luettu 8.1.2010)

Susinos, Teresa (2007) 'Tell me in your own words': disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability & Society*, Vol. 22, (2), 117–127.

Suurpää, Leena (toim.) (2009) Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen politiikkaan. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 27.

Syrjä, Hannele & Valtakari, Mikko (2008) Romanien pitkä matka työn markkinoille. Tutkimus romanien työmarkkinoille sijoittumisen edistämisestä. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu, Työ ja yrittäjyys 22/2008. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Teittinen, Antti (2009) Kommenttipuheenvuoro Erityisluokka elämäntulussa - asiantuntijaseminaarissa. Julkaisematon esitelmä. Helsinki, 12.10.2009.

Tilastokeskus (2009) Erityisopetukseen siirrettyjä enemmän, osa-aikaisessa erityisopetusta saavia vähemmän. http://www.stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tie_001.html, luettu 20.12.2009.

Tilastokeskus (2009a) Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2008.

Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (luettu: 15.12.2009)

Tilastokeskus (2009b) Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2007-2008 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (luettu: 15.12.2009)

Tilastokeskus (2009c) Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 2008. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (luettu: 15.12.2009)

Tilastokeskus (2009d) Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan 1999-2007. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (luettu: 15.12.2009)

Tilastokeskus (2009e) Ammatillisen koulutuksen erityisopiskelijat koulutusalan (opetushallinnon luokitus) mukaan 2007. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/erop/tau.html> (luettu: 15.12.2009)

Tilastokeskus (2009f) Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijat koulutusaloittain 2008. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/aop/tau> (luettu: 15.12..2009)

Tilastokeskus (2009g) Näyttötutkintoon valmistavan koulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain 2008. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/aop/tau> (luettu: 15.12..2009)

Tilastokeskus (2009h) Oppisopimuskoulutuksen uudet opiskelijat, opiskelijat ja tutkinnon suorittaneet koulutusaloittain 2008. Tilastokeskuksen internet-sivut: <http://www.stat.fi/til/aop/tau> (luettu: 15.12..2009)

Tomlinson, Sally (2008) Education in a post-welfare society. Second Edition. England: Open University Press.

Tomlinson, Sally (1999) Exclusion: the middle classes and the common good. Teoksessa Daniel, H. & Garner, P. (edit.) Inclusive education. Supporting inclusion in educative systems. London: Kogan Page, 238 – 251.

- Tuppurainen, Simo (2009) Muistio nuorten työelämäasenteista ja –arvoista. Muistio nuorten työelämäasenteista ja –arvoista sekä toimenpiteistä nuorten työllisyyden edistämiseksi. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 100. Helsinki: Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta, Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura.
- Tuunainen, Kari ja Ihatsu, Markku (1996) Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Heikki Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & Pirkko Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.
- Unesco (1994) The UNESCO Salamanca Statement.
- Valtonen, Anu (2005) Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223 – 241.
- Vehkakoski, Tanja (2009) Kommenttipuheenvuoro Erityisluokka elämäntulussa - asiantuntijaseminaarissa. Julkaisematon esitelmä. Jyväskylä, 20.10.2009.
- Vehkakoski, Tanja (2006) Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 297. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vehmas, Simo (2005) Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Wilson, Ruth A. (2003) Special Educational Needs in the Early Years. 2nd Edition. London: RoutledgeFalmer.
- Yhdenvertaisuuslaki (21/2004) Lähde: <http://www.finlex.fi/fi/laki/kokoelma/2004/20040005.pdf> (luettu 4.12.2009)
- Yleissopimus lapsen oikeuksista. Lapsiasiavaltuutettu. Lähde: http://www.lapsiasia.fi/lapsen_oikeudet (luettu 12.01.2010)

Tule haastateltavaksi tutkimukseen!

Opetusministeriö tekee yhteistyössä Helsingin yliopiston kanssa selvitystä erityisluokkasiirtojen vaikutuksesta vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutuspolkuihin ja työelämään kiinnittymiseen. Tavoitteena on tunnistaa ja nostaa yhteiskunnallisen keskustelun kohteeksi tekijöitä, jotka muokkaavat nuorten koulutusta koskevia kokemuksia, heidän koulutuspolkuaan ja työelämään sijoittumistaan. Selvitys on osa kansallista Yhdenvertaisuus etusijalle -hanketta, joka toteutetaan osana EU:n PROGRESS -ohjelmaa.

Etsimme 16 – 30 -vuotiaita haastateltavia, jotka ovat peruskoulunsa aikana opiskelleet erityisluokalla. Haastattelussa keskustellaan koulutuskokemuksista, koulutusvalinnoista ja siirtymistä eri koulutusasteelta toiselle sekä koulutuksesta työelämään. Tutkimusta varten haastatellaan 20 – 30 henkilöä ja haastattelut toteutetaan ajalla toukokuu 2009 – elokuu 2009. Haastattelu kestää puolesta tunnista puoleentoista tuntiin ja haastattelut toteutetaan haastattelijan ja haastateltavan sopimassa paikassa. Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia ja haastateltavien nimi- ja tunnistetiedot salataan. Haastatteluja käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Haastattelu on vapaaehtoinen eikä velvoita haastateltavaa jatkossa.

Tutkimuksen toteuttavat Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkijat KM Anna-Maija Niemi ja KM Reetta Mietola sekä tutkimusavustaja Jenni Helakorpi. Sinun osallistumisesi tutkimukseen olisi todella tärkeää! Mikäli haluat osallistua, ota yhteyttä jenni.helakorpi@helsinki.fi tai (puhelinnumero poistettu).

Ystävällisin terveisin,
Anna-Maija Niemi anna-maija.niemi@helsinki.fi
Reetta Mietola reetta.mietola@helsinki.fi
Jenni Helakorpi jenni.helakorpi@helsinki.fi

Liite 2. Erityisluokka elämänculussa – selvitys: Haastattelurunko

Elämäntilanne nyt

Peruskoulu aika, siirtymät ja valinnat

- peruskoulun aloituksen kuvailu
- erityisluokalle siirtyminen
- opiskelu, oppiminen, opettajat
- sosiaaliset suhteet: kaverisuhteet ja vuorovaikutus, suhteet omassa luokassa/koko koulussa
- peruskoulu aika tästä hetkestä nähtynä
- valinnat ja opinto-ohjaus

Peruskoulun jälkeinen koulutus, työelämä ja työttömyys

- mitä kaikkea on tehty peruskoulun jälkeen?
- opiskelu
- työ/työttömyys
- saatu apu ja tuki
- sosiaaliset suhteet

Ohjaus opinnoissa, kohti uusia opintoja ja työelämää

- minkälaista opinto-ohjausta on ollut?
- valinnat – kuka tehnyt, miten tehnyt?

Työelämäkokemukset

- kesätyöt, työharjoittelut, opintojen ohella työskentely
- mitä ajattelet työstä?
- mitä odotat työltä?

Haastateltavan elämänculun piirtäminen

Tulevaisuus ja mennyt aika

- toiveita/pelkoja tulevaisuudelle
- minkälaista haluaisit elämäsi olevan viiden vuoden kuluttua?
- jos nyt saisit tehdä jotain toisin, mitä tekisit?
- tärkeät asiat elämänculun varrella
- koulutuksesta saatu hyöty

Omat vahvuudet ja oppijana oleminen

- omat vahvuudet
- mieliasiat koulussa
- minkälainen oppija/opiskelija olet? ovatko käsityksesi muuttuneet peruskoulun jälkeen?

Erityisopetuksen anti

- mitä erityisluokalla opiskelu on tuonut elämäsi?
- miten olisi voinut käydä ilman erityisluokalla opiskelua?
- millä mielellä muistelet aikaa erityisluokalla nyt?

Terveisiä opettajille, päättäjille, tutkijoille

Liite 3. Tutkimussopimus

Allekirjoittanut haastateltava osallistuu YES2-projektin tutkimuksen *Erityisluokka elämäntulussa* haastatteluun, ja suostuu haastatteluaineiston käyttöön seuraavilla ehdoilla, joihin myös tutkimuksen tutkijat sitoutuvat:

Haastattelua käytetään vain tutkimus- ja opetustarkoituksiin. Haastateltavat eivät esiinny omilla nimillään tutkimuksesta julkaistavissa kirjoituksissa, tutkijan pitämissä esitelmissä tai luennoissa. Tutkittavia koskevat tunnistetiedot muutetaan haastattelun arkistointia varten.

Haastatteluaineiston käytöstä pätevät haastattelutilanteessa tarkemmin suullisesti sovittavat periaatteet.

Päiväys

Haastateltava

Haastattelija

Anna-Maija Niemi
p: (poistettu)
anna-maija.niemi@helsinki.fi

Jenni Helakorpi
p: (poistettu)
jenni.helakorpi@helsinki.fi

Reetta Mietola
p: (poistettu)
reetta.mietola@helsinki.fi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen laitos

Erityisluokka elämänkulussa

Tässä selvityksessä tarkastellaan peruskouluaikana erityisluokalla opiskelleiden vammaisten, romaniväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten nuorten aikuisten koulutus- ja työelämäpolkuja. Selvitys on osa Yhdenvertaisuus EtuSijalle (YES) -hanketta ja se on toteutettu yhteistyössä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksen, opetusministeriön ja sisäasiainministeriön kanssa.

Selvitystyö toteutettiin haastattelututkimuksena ja sitä varten haastateltiin 27 erityisluokalla peruskoulun aikana opiskellutta nuorta aikuista. Selvityksessä kuvataan, minkälaisia koulutus- ja työelämäpolkuja erityisluokalla opiskelleille kohderyhmän nuorille aikuisille rakentuu, minkälaisia merkityksiä koettu erityisopetus saa haastateltavien kerronnassa, ja minkälaisia mahdollisia esteitä koulutusjärjestelmässä esiintyy kyseessä olevien nuorten aikuisten etenemiselle koulutuspoluillaan.



Tämä julkaisu on tuotettu osana YES - Yhdenvertaisuus EtuSijalle -hanketta, joka on saanut rahoitusta Euroopan yhteisön työllisyyttä ja sosiaalista yhteisvastuuta koskevasta PROGRESS-ohjelmasta (2007-2013).

Julkaisussa ilmaistut mielipiteet ovat kirjoittajan omia, eikä Euroopan komissio vastaa julkaisun sisällön käytöstä. Tämän julkaisun sisältö ei välttämättä edusta Euroopan komission kantoja tai näkemyksiä.

YES - Yhdenvertaisuus EtuSijalle on hallinnon, viranomaisten sekä syrjintävaarassa olevia ryhmiä edustavien elinten ja järjestöjen välinen yhteistyöprojekti, jonka tavoitteena on edistää syrjimättömyyttä ja yhdenvertaisia mahdollisuuksia. Projektiä toteuttavat sisäasiainministeriö, oikeusministeriö, opetusministeriö, sosiaali- ja terveysministeriö, työ- ja elinkeinoministeriö, puolustusvoimien Pääesikunta sekä Saamelaiskäräjät ja syrjinnän vaarassa olevia tahoja edustavat järjestöt ja neuvottelukunnat. Lisätietoa osoitteesta www.yhdenvertaisuus.fi.